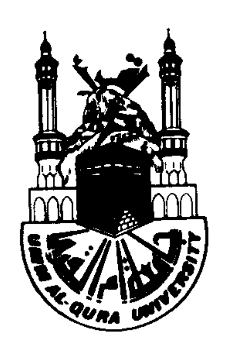
جامعة أم القرى
معهد اللغة العربية
وحدة البحوث والمناهج
سلسلة دراسات في تعليم العربية
- ٢٠ -



المهارات اللغوية ومستوياتها

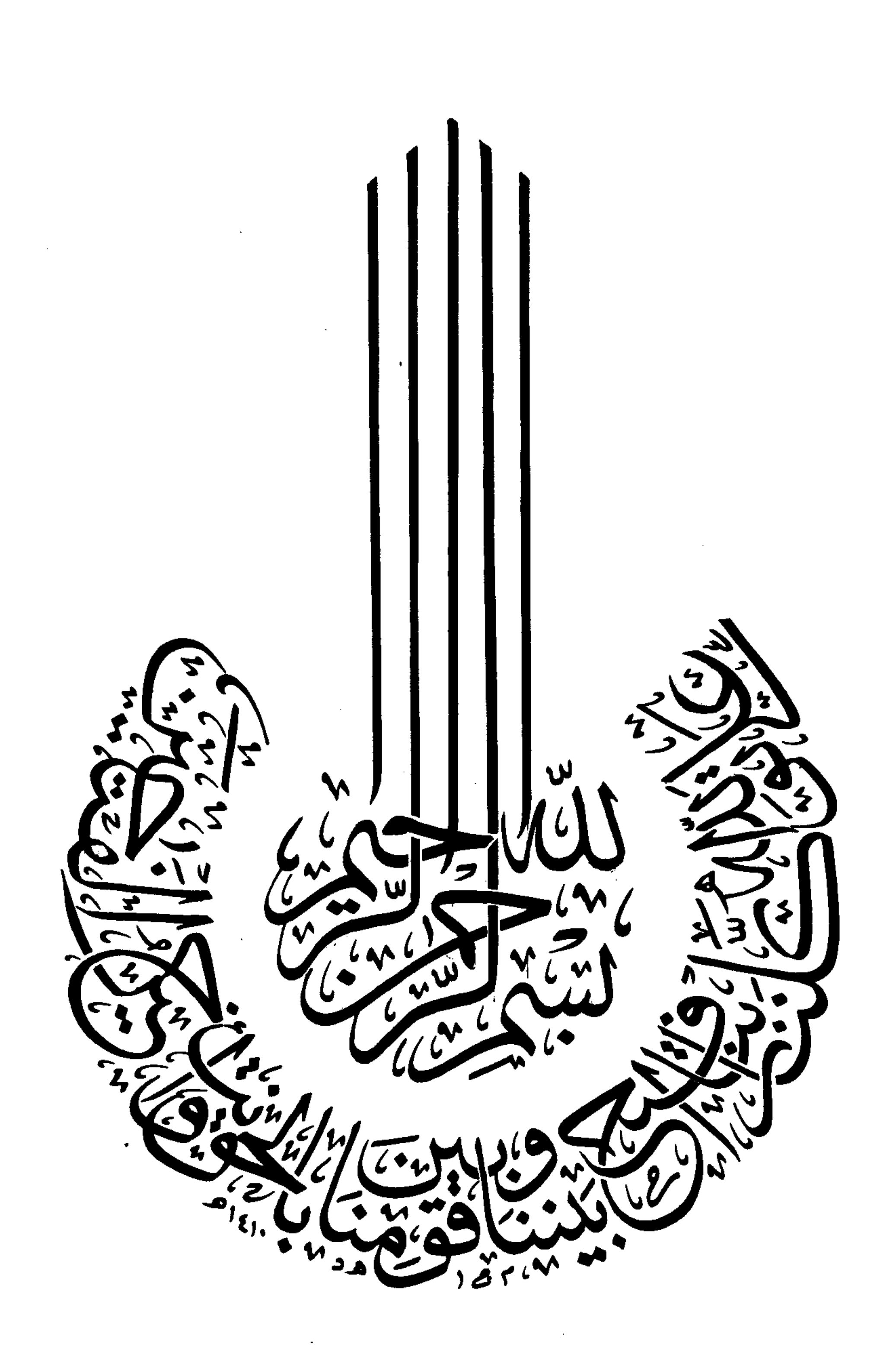
تحليل نفسي لغوي

دراسة ميدانية

إعداد

د. رشدي أحمد طعيمة
كلية التربية - جامعة المنصورة
ج - م - ع

د. أحمد جمعة محمد أبو شنب
معهد اللغة العربية - جامعة أم القرى
مكة المكرمة


بسم الله الرحمن الرحيم

محتويات الدراسة

الموضـــــوع	الصفحة

مقدمـــــة

يستند تقسيم برامج تعليم اللغات الأجنبية ، ومن بينها تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، إلى مستويات ثلاثة ، مبتدىء ومتوسط ومتقدم ، على منطلق أساسى مؤداه أن تعلم اللغة عملية تراكمية Accumulative ، لا تحدث بين يوم وليلة ، ولا بين عشية وضحاها . وانما تستغرق زمنا يطول أو يقصر حسب قدرة الدارس على أن يكتسب مجموعة من المهارات في كل مستوى من مستويات تعليم اللغة . ومن شأن كل مستوى أن يمهد لما يعقبه بمثل ما مهد له سابقه .

والحديث عن أهداف تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى يعنى بشكل إجرائى ، الحديث عن المهارات التى يُرجى إكسابها للدارسين في مرحلة ما .

ولعل من نافلة القول الحديث عن أهمية الدقة في تحديد الأهداف ، نعنى المهارات ، التى يخطط أى برنامج لتحقيقها . إن الوضوح في خطوات العمل ، واعداد المادة التعليمية واختيار طرائق التدريس ، وتحديد أساليب التقويم . كل هذا في تصورنا رهن بوضوح الأهداف ، ودقة صياغة المهارات اللغوية المنشودة .

ومع اتفاق المشتغلين بتعليم العربية على ذلك ، وايمانهم بما سبق عرضه من مبادىء ، الا أن الملاحظ عند تصفح بعض برامج تعليم هذه اللغة افتقارها إلى أهداف سلوكية محددة تصف لنا ما تنشد إكسابه للدارسين من مهارات .

فضلا عن غموض أهداف البعض الآخر ، وغلبة عبارات التعميم ، والانشائية في الصياغة إلى الدرجة التى تضر البرنامج أكثر مما تنفعه .

من هنا نشأ الاحساس بالحاجة إلى دراسة ميدانية يتخطى الأمر فيها حدود الاجتهاد الشخصى عند تحديد المهارات اللغوية أو توزيعها على مستويات وهو ما تهدف إليه الدراسة الحالية .

أقسام الدراســـة :

تنقسم هذه الدراسة إلى خمسة فصول هى :

أولاً ـ مشكلة البحث : وفيه نتناول ما يتعلق بمشكلة الدراسة من جوانب سواء تحديدها ، أو أهدافها ، أو منطلقاتها أو حدودها أو منهجها أو أهميتها .

ثانياً ـ الدراسة النظرية : وفيه نتناول بالحديث الأسس العلمية التى استند عليها هذا البحث سواء من حيث المفاهيم والمصطلحات أو من حيث تصنيف المهارات أو مكوناتها أو أساليب تحديدها وذلك في ضوء مسح لما تيسر الحصول عليه من دراسات وأبحاث .

ثالثاً ـ الدراسة الميدانية : وفيه نتناول بالحديث خطوات اعداد الاستبيان وتطبيقه وخصائص العينة والمعالجة الاحصائية ، مهيئين الأمر بعد ذلك لتحليل البيانات ودراستها .

رابعاً ـ تحليل البيانات : وفيه نتناول بالحديث ما أسفر عنه تطبيق الاستبيان من بيانات ، سواء فيما يتعلق بالنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة أو بمستوى دلالة كل مهارة من المهارات أو بما نراه مناسبا لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة العربية من مهارات . وقد قسمنا الحديث عن بيانات الدراسة حسب الأقسام الرئيسية التى يتكون منها الاستبيان .

خامساً ـ خلاصة البحث ونتائجه : وفيه نتناول بالحديث ما يمكن استخلاصه من نتائج لهذه الدراسة واقتراح بعض التوصيات التى قد تسهم في تنمية المهارات اللغوية عند الطلاب في برامج تعليم العربية فضلا عن اقتراح بعض الموضوعات التى تفتح الباب لدراسات أخرى مستقبلية .

« نسأل الله أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه نافعا به إنه ولى التوفيق »

مكة المكرمـة

رمضان ١٤٠٦ / مايو سنة ١٩٨٦ م

د. رشـدي أحمـد طعيمة

د. أحمد جمعه محمد أبو شنب

الفصل الأول

مشكلة البحث

مشكلة البحث

الاحساس بالمشكلة :

المتأمل في كثير من برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى يلمس غموضا في الأهداف وعجزا عن التحديد الدقيق لما تتصدى هذه البرامج لتعليمه .

ولعل الأمثلة تشرح ما نقصد . ففى برنامج أحد مراكز تعليم اللغة العربية بالكويت نقرأ هذا التوصيف :

المستوى الابتدائى (١٥ ساعة أسبوعيا غير معتمدة) :

« هذا المقرر ذو مستوى ابتدائى ، ويهدف إلى الوصول بالطالب إلى القدرة على نطق الأصوات نطقاً سليماً والتمكن من استعمال أهم القواعد الأساسية لتركيب الجملة وتحصيل عدد من مفردات اللغة المعاصرة في حدود ألف كلمة والتمكن من قراءة وفهم النصوص العربية المبسطة ، والقدرة على التعبير بلغة عربية بسيطة شفهياً وكتابياً » .

ومثل هذا التوصيف يفتقر إلى الكثير من الدقة والموضوعية ، فهل هذه كل المهارات المرجو إكسابها للطلاب في المستوى الابتدائى ؟ وماذا يقصد بأهم القواعد الأساسية ؟ وما المحاور التى يدور حولها عدد المفردات الألف ؟ وما حدود التمكن من قراءة وفهم النصوص العربية المبسطة ؟ وما خصائص اللغة العربية المبسطة التى نرجو اكساب الطالب القدرة على التعبير بها ؟

وفي أحد معاهد تعليم العربية بالسعودية لا نجد نصا في مناهجه لأى مهارة يرجى تعليمها . ويقتصر الأمر على عرض لتوزيع الساعات على الفروع المختلفة للغة ثم تفصيل للموضوعات التى يدرسها الطلاب في كل فرع .

وتحت المستوى الابتدائى الأول نقرأ ما يلى :

١ ـ القراءة :

(أ) في محيط الأسرة :

١ ـ الأسرة ، ٢ ـ البيت ، ٣ ـ حجرة الجلوس ،

٤ ـ غرفة النوم ، ٥ ـ الطعام والشراب .

(ب) في مجال الدراسة .... الخ .

٢ ـ الكتابة والخط :

(أ) الكتابــــة :

تدرس الأصوات نطقا وقراءة وكتابة على أن يراعى الآتى :

١ ـ يدرس الصوت في كلمة وليس مفردا .

٢ ـ تنتقى الكلمات بحيث تبين رسم الصوت في أول الكلمة ووسطها وآخرها .

(ب) الخـــــط :

١ ـ الاستعانة بالطباشير الملون في توضيح أجزاء الحرف .

وفي مثل هذا التحديد نلمس خلطا بين موضوعات تدرس ومهارات تكتسب وتوجيهات تلقى ووسائل تعليمية يوصى باستخدامها . . وبقى لنا أن نسأل : ماذا نريد أن نكسب الطالب من مهارات في محيط الأسرة أو في مجال الدراسة ؟ ثم ماذا بقى من أمر الأصوات العربية للمستويين المتوسط والمتقدم والفروع اللغوية الأخرى عندما يدرسها الطالب نطقا وقراءة وكتابة تحت فرع الكتابة في المستوى الابتدائى ؟ وماذا يدرس تحت مادة الأصوات اذن ؟ وما المهارات التفصيلية التى يرجى اكسابها له؟ وهل هذا هو الموقع المناسب لالقاء توجيهات خاصة بطرق التدريس ؟

ومع ما يوجه من نقد لهذين المركزين فحسبهما فضلا أن يكون لكل منهما لائحة ومنهج ومصدر اشادتنا بهذا الفضل هو خلو كثير من المراكز الأخرى من لائحة ومنهج ! ولقد اتصل أحد الباحثين بخمسة من مراكز تعليم اللغة العربية في مصر فلم يعثر في أى منها للائحة على أثر !

وعلى المستوى الدولى لا يزيد مستوى العمل كثيرا عما هو عليه بمراكزنا العربية ففي أحد مراكز تعليم العربية بماليزيا نقرأ هذه الأهداف :

- فهم اللغة العربية ما يسمع وما يكتب وما يقرأ منها فهما جيدا .
- القدرة على النطق والتعبير عن الأفكار والمشاعر بفصاحة وطلاقة خلال مزاولتهم في المجال الدبلوماسى .
- القدرة على الكتابة مثل كتابة الرسائل والتقريرات والتعليقات على الأحداث وما يتعلق بمهنتهم الدبلوماسية .
- توعية الدارس بأهمية اللغة العربية لأنها لغة متطورة ولغة العلاقات في الحضارة القديمة والحضارة الحديثة .

والعمومية في مثل هذه الأهداف صفة بارزة . ولا يمكن ، في تصورنا ، الاعتماد عليها في تقرير ما يدرس الآن وما يمكن أن يرجأ لوقت تال وما لا داعى لتدريسه .

ولْننظر في الهدف الأول لنسأل : في حدود ثلاثة أشهر (وهى المدة المحدودة لهذا البرنامج) ماذا نريد للطالب (الدبلوماسى) أن يفهم من العربية ؟ وما حدود الفهم الجيد ؟

بقى أن نشير إلى برنامج لتعليم اللغة العربية في أحد مراكز تعليمها للناطقين بلغات أخرى (مركز اللغات بكلية الآداب بالجامعة

الأردنية بعمان)[1] . وينفرد هذا البرنامج بموضوعية الكتابة والتحديد الدقيق للمهارات اللغوية التى يرجى اكسابها للدارسين في كل مستوى من المستويات الثلاثة .

فالمستوى الأول على سبيل المثال يتحدد هدفه العام كالتالى :

اكساب الدارسين قدرا من المهارات اللغوية يمكنهم من الاستماع إلى نصوص عامة بالعربية وقراءتها وفهمها . والتعبير كتابيا وشفويا عن مواقف الحياة العامة ومطالبها الأساسية لدى الدارسين .

ثم يترجم هذا الهدف العام إلى أهداف خاصة تحت كل فرع من فروع اللغة ولنذكر أمثلة من هذه الأهداف :

● **القراءة الجهرية :**

- أن يتعلم الدارس أشكال الحروف العربية في مواقعها المختلفة .
- أن يجيد الدارس نطق الأصوات العربية وأداء الخصائص اللفظية للغة العربية .

● **القراءة الصامتة :**

- أن يتدرب الدارس على تعيين الأفكار الرئيسية في المادة المقروءة .

● **الرسم الكتابى :**

- أن يتعلم الدارسون رسم الحروف العربية بمختلف أشكالها ومواقعها .
- أن يتعرف الدارسون القواعد الأساسية في الإملاء والهجاء العربى .

---

(١) نهاد الموسى وآخرون « منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها » عمان ، مركز اللغات ، كلية الآداب الجامعة الأردنية ، ١٩٨٣ م .

● **الاستيعاب السمعى :**

- أن يصبح الدارس قادراً على فهم الأسئلة التى توجه إليه .
- أن يصبح الدارس قادراً على التمييز بين الأصوات العربية .

● **التعبير الشفوى :**

- أن يتدرب الدارس على القاء الأسئلة وفهم الإجابة عنها .

ويستمر عرض الأهداف الخاصة تحت فروع أخرى مثل التعبير الكتابى والقاموس اللغوى وغيرها .

وبالرغم مما قد يوجه لهذه الأهداف الخاصة من نقد فهى بلا شك خطوة على طريق العمل العلمي الذى صادفه الباحثان في برنامج أحد مراكز تعليم اللغة العربية .

ان البداية العلمية في رأينا ، عند تصميم برنامج لتعليم اللغة العربية هى تقسيمه إلى مستويات وتحديد ما ينبغى أن يكتسبه الطالب من مهارات لغوية في كل مستوى منها ، ومثل هذا التحديد يساعد بلا ريب في تحديد الأهداف التفصيلية معرفية كانت أو وجدانية أو نفس - حركية ، كما يساعد في اختيار المحتوى العلمي وتحديد طرق التدريس وتصميم أساليب التقويم وغيرها من مجالات العمل التربوى .

وتتكرر الدعوة في مؤتمرات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لمراعاة ذلك والنص عليه ضمن توصياتها .

ففي ندوة تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتى عقدت بالرباط سنة ١٩٨٠ يوصى بما يلى :

- العناية بالمهارات اللغوية المختلفة بصورة متوازنة .

وفي الحلقة الدراسية لخبراء وضع أسس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والتى عقدت في قطر سنة ١٩٨١ يوصى بما يلى :

ـ ينبغى أن تنظم مادة التعليم وفق مستويات محددة لكل صف دراسى وأن تكون هذه المستويات قليلة ومحددة وملائمة لكل صف دراسى بكل مرحلة من مراحل التعليم على أن تراجع وتعدل باستمرار .

ـ أن يضع هذه المستويات متخصصون في التربية وعلم النفس من العاملين بتعليم العربية لغير العرب على أن توضع هذه المستويات في ضوء الدراسات العلمية لسيكلوجية المتعلم وسيكلوجية المرحلة ، وفي ضوء حصيلة التلاميذ اللغوية والفكرية والثقافية . وفي ضوء طبيعة اللغة المتعلمة وفلسفة المجتمع واتجاهاته .

ـ أن تنظم مادة التعليم الملائمة للصفوف والمراحل الدراسية على أساس الاهتمام بالمتعلم واستعداده وميوله كما تأخذ بخصائص اللغة ووظيفتها . هناك إذن احساس عام بين المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بضرورة تقسيم العمل إلى مراحل أو مستويات لكل مستوى مجموعة من المهارات اللغوية التى يحددها الخبراء في ضوء نتائج الدراسات العلمية مما يضمن لنا إلى حد كبير منهجية العمل ومن ثم تحقيق ما ننشده من أهداف .

لم يعد يتحمل المجال الاجتهادات الفردية والآراء الخاصة كأساس وحيد للعمل ، فإذا كان بعضها يصيب فكثير منها يخطىء .

من هنا نشأت فكرة البحث الحالى لنتصدى لمشكلة من مشكلات تعليم العربية تلك هى تحديد المهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من المستويات الثلاثة الابتدائى والمتوسط والمتقدم .

تحديد المشكلة :

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١ ـ ماذا يقصد بالمهارة ؟ وما مكوناتها ؟ وما الأسس النفسية التى يمكن في ضوئها تصنيف المهارات اللغوية وتحديدها ؟ ثم ما أهم خصائص التصور الإسلامي لبعض المفاهيم الشائعة في هذا المجال ؟

٢ ـ ما أهم المهارات اللغوية التى ينبغى أن يكتسبها الدارس في كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى نعنى المبتدىء والمتوسط والمتقدم ؟

٣ ـ إلى أى مدى تتفاوت نظرة المشتغلين بتعليم العربية نحو هذه المهارات ؟ وعلى وجه التحديد : كيف يتم تصنيف المهارات اللغوية في رأى كل من : الباحثين ، والأساتذة ، والطلاب ؟

أهـداف البحـث :

من أهم الأهداف التى تنشد هذه الدراسة تحقيقها ما يلى :

١ ـ حصر أكبر عدد من المهارات الأساسية والثانوية اللازمة لتعليم اللغة العربية في معاهد تعليمها للناطقين بلغات أخرى .

٢ ـ تصنيف هذه المهارات عن طريق دراسة ميدانية ، واقتراح ما يناسب كل مستوى من مستويات تعليم العربية منها (وليلاحظ القارىء هنا ايثارنا كلمة « اقتراح » على كلمة « تحديد ») .

٣ ـ وضع تصور لهيكل تنظيم المهارات اللغوية ذات الدلالة الاحصائية كخطوة مساعدة نحو وضع تصنيف هرمى Hierarchy للمهارات النفس حركية Psychomotor في ضوء تصانيف الأهداف التربوية في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية وذلك في ميدان تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام والعربية على وجه الخصوص .

منطلقات البحـــث :

تستند هذه الدراسة إلى مجموعة من المنطلقات التى نجملها فيما يلى :

١ ـ يتفاوت مستوى النجاح الذى تحققه برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بتفاوت القدرة على تحديد أهدافها مترجمة إلى مهارات محددة يتم تحقيقها في كل مستوى من مستويات هذه البرامج .

٢ ـ يمكن الاعتماد في تصنيف المهارات اللغوية وتقسيمها إلى مستويات على تصور المشتغلين بميدان تعليم العربية لمركز الاهتمام ومحور العمل في كل مهارة على حدة .

٣ ـ من المهارات ما تتضح معالمه وتتبين حدوده إلى الدرجة التى يسهل معها توزيعها على المستويات اللغوية المناسبة . إلا أن منها ما يمكن أن يشترك في مستويين أو أكثر .

٤ ـ تتميز إلى حد ما معالم المجال المعرفي Cognitive Domain كما حدده بلوم وأعوانه Bloom et al وكذلك خريطة المجال العاطفى (الوجدانى) Affective Domain كما حدده كروثول وأعوانه Krathwohl et al إلى الدرجة التى يسهل بها تصنيف الأهداف تحت كل ميدان وتحديد معالمها ، في الوقت الذى يتعذر فيه هذا الأمر فيما يخص الميدان النفس حركى Psychomotor Domain فالمهارات المندرجة تحت هذا الميدان يعتمد أداؤها أحيانا على مستوى معين من النشاط العقلى بمثل ما تشترك فيها اعتبارات وجدانية لعل من أبرز مظاهرها ومن أدنى مستوياتها رغبة الفرد في أداء هذه المهارات .

وواقع الأمر أننا نشعر أن العلاقة بين هذه الميادين الثلاثة بحاجة لمزيد من الدراسة التى تبرز أشكال التداخل ونقاط الالتقاء بينها . ولقد نخرج مستقبلا بتصنيف آخر للمهارات التى تشترك فيها الميادين

الثلاثة ، العقلى والوجدانى والنفس حركى ، فتزيد الميادين ميدانا وتصير أربعة بدلا من ثلاثة !

٥ ـ تهدف الدراسات الوصفية ، ومن بينها هذه الدراسة ، إلى بحث العلاقة بين المتغيرات محاولة الوصول إلى حقيقة الظواهر والكشف عن أسبابها ومسبباتها . وفي اطار هذه الحدود ليس من وظيفة هذه الدراسة اتخاذ قرار بما ينبغى وما لا ينبغى تقديمه من مهارات في أى برنامج من برامج تعليم العربية . ولعل النتائج التى تنتهى اليها هذه الدراسة تساعد متخذى القرار على اتخاذه .

وهنا لا بد لنا من وقفة ، فالوصفية هنا لا تعنى الوقوف عند حد جمع البيانات وتبويبها أو حتى تحليل ما يبدو فيها من أرقام وانما يتعدى الأمر إلى بذل الجهد لاستخلاص تعميمات ذات مغزى تسهم في مرحلة لاحقة في تقدم المعرفة .

حـــدود البحـــث :

تتحرك هذه الدراسة في اطار الحدود التالية :

١ ـ **من حيث ميدان الدراسة** : اقتصر اختيار أفراد العينة على أولئك العاملين بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى في مكة المكرمة .

٢ ـ **من حيث عينة الدراسة** : اقتصر تطبيق هذه الدراسة على خمسة وثلاثين فردا من المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، منهم خمسة عشر طالبا . والباقى (عشرون) أساتذة بالمعهد . ولعل هذا يفرض حدودا عند تعميم النتائج .

٣ ـ **من حيث أداة الدراسة** : اقتصر الأمر على استعمال الاستبيان كأداة لتحديد المهارات اللغوية وكانت طريقة تقديم الاستبيان لأفراد العينة هى طريقة الاتصال المباشر حيث يسهل شرح هدف الدراسة

ومغزاها وتوضيح بعض النقاط ، والاجابة عن الأسئلة التى تثار فضلا عن اثارة دوافع الأفراد للاجابة عن الأسئلة بصدق وعناية .

٤ ـ **من حيث المعالجة الاحصائية :** اقتصر الأمر في المعالجة الاحصائية للبيانات على استخدام النسب المئوية ومربع كاى ($كا^{٢}$) ومستوى الدلالة .

٥ ـ **من حيث طبيعة الدراسة :** في ضوء الحدود السابقة ينظر الباحثان إلى هذه الدراسة على أنها أقرب إلى دراسة تستطلع الميدان من أن تكون دراسة تقطع برأى فالعينة قليلة ، والميدان صغير ، والمعالجات الاحصائية محدودة .

٦ ـ **من حيث مستوى دلالة المهارات :** تستلزم الدراسة العلمية للمهارات اللغوية تجزئتها مع التسليم بالطبع بأشكال التداخل بينها . ومن المتوقع ، كنتيجة لهذه التجزئة أن تنتهى إلى عدد من المهارات ليست بذات الدلالة .

أهميـــة البحـــث :

الهدف الأساسى لهذا البحث كما سبق القول ، تحديد المهارات اللغوية اللازمة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ، ويتوقع لنتائج هذا البحث أن تساعد في كل من :

١ ـ صياغة أهداف تعليم اللغة العربية بصورة أكثر إجرائية وأدق صياغة وأوضح سلوكا .

٢ ـ اختيار المحتوى المناسب لتحقيق الأهداف السابقة .

٣ ـ تحديد طريقة التدريس المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية .

٤ ـ اختيار أساليب التقويم المناسبة وإعداد الاختبارات اللازمة لقياس مدى اكتساب الدارسين لكل مهارة من مهارات تعليم العربية .

٥ ـ تصنيف الدارسين الجدد على أسس علمية وفي ضوء معايير دقيقة تستند إلى تصور للمهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى .

٦ ـ إبراز المواطن التى يجب تركيز العمل فيها وبذل الجهد الأكبر لإنجازها وبذلك تتحدد أولويات العمل ولا يضيع في غمرة العمل الكلى مهارات أساسية أو جوانب أخرى بلا اهتمام .

٧ ـ اعداد المواد التعليمية الجيدة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى بما في ذلك تأليف الكتب الدراسية أو إعداد المذكرات أو إصدار كتب للقراءة الإضافية أو إنتاج وسائل تعليمية أو تصميم برامج لتعليم العربية بواسطة التكنولوجيات التربوية أو غير ذلك من مجالات .

٨ ـ ابتكار استراتيجيات تربوية جديدة ، وأساليب تدريسية معينة وأنشطة لغوية متعددة يخدم كل منها مهارة من مهارات تعليم العربية وبذلك تتحرر برامج تعليم العربية من الروتينية التى لحقت بها في بعض المعاهد ، ومن الملل الذى سرعان ما يصيب المتعلمين نظرا لعدم التجديد في أساليب التدريس والعجز عن تنويع مجالات النشاط .

٩ ـ عمل تصنيف هرمى لمهارات تعليم العربية يحيلها من مجرد سرد غير منظم إلى بناء تراكمى متكامل ذى شكل تنظيمى تتضح العلاقة بين أجزائه .

١٠ ـ فتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسات أخرى أوسع نطاقا وأعمق تناولا في مجال تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الفصل الثانى

الدراسة النظريـــة

الدراسة النظريـــة

مقدمـــــة :

تستلزم دراسة المهارات ، الحديثَ عن الأسس النظرية الخاصة بتعريفها وتمييزها عن غيرها من المفاهيم والمصطلحات وكذلك تصنيفها وبحث مكوناتها وبيان أساليب تحديدها ثم طرق تعلمها وتعليمها . وتمثل هذه الجوانب الخمسة أقسام الدراسة النظرية الحالية . وسيكون محور اهتمامنا هنا عرض ما انتهت اليه الدراسات السابقة التى تم مسحها . وتتصدى الدراسة النظرية هنا للاجابة عن السؤال الأول في مشكلة البحث .

تعريف المصطلحـــات :

من المصطلحات التى تتردد بكثرة في مجال علم النفس التعليمي مصطلحات الاستعداد والقدرة والمهارة والخلط بينها كثير . . ونود أن نعرض بإيجاز لما تتبناه هذه الدراسة من تصور لكل مصطلح منها . مع إبراز التصور الإسلامي لكل مفهوم .

١ ـ الاستعـــداد : Aptitude

يُقصد بالاستعداد قدرة الفرد الكامنة في مجال معين أو أكثر من المجالات على أن يتعلم بسهولة وسرعة وبأقل مجهود ممكن ، وبعبارة أخرى فإنه يمثل إمكانية الفرد للوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التدريب ، سواء أكان هذا التدريب مقصوداً أم غير مقصود . فأحسن اثنين استعداداً من استطاع منهما أن يصل إلى مستوى أعلى من الكفاية بمجهود أقل وفي وقت أقصر . وعلى هذا فالنظرة المعاصرة للاستعداد تعنى السرعة المتوقعة للمتعلم في ناحية من النواحى نتيجة وجود قدرات خاصة عند الشخص ترتبط بالموضوع الذى يتعلمه ، وقد يكون

الاستعداد مركبا من عدة قدرات أولية بسيطة كالاستعداد اللغوى أو الرياضى أو الفنى ، وقد يكون الاستعداد بسيطا مثل قدرة الفرد على التمييز بين الأصوات أو الألوان .

وللإسلام نظرة مستقلة في مفهوم الاستعداد ، فهو يرى أن الإنسان مخلوق مزدوج الطبيعة ، مزدوج الاستعداد ، بمعنى أنه بطبيعة تكوينه مزود باستعدادات متساوية للخير والشر ، والهدى والضلال . . وأنه قادر على التمييز بين ما هو خير وما هو شر ، كما أنه قادر على توجيه نفسه إلى الخير وإلى الشر سواء . ويعبر القرآن عن هذا الاستعداد أو القدرة الكامنة تارة بالإلهام كما في قوله تعالى : ﴿ **ونفس وما سواها . فألهمها فجورها وتقواها . قد أفلح من زكاها ، وقد خاب من دساها** ﴾[1] وتارة أخرى بالهداية ﴿ **وهديناه النجدين** ﴾[2] .

﴿ **إنا هديناه السبيل إما شاكرا وإما كفورا** ﴾[3] وجدير بالذكر أنه بجانب هذه الاستعدادات الفطرية الكامنة توجد في الإنسان قوة واعية مدركة موجهة هى التى تناط بها التبعة . فمن استخدم هذه القوة في تزكية نفسه وتطهيرها وتنمية استعداد الخير فيها وتغليبه على استعداد الشر فقد أفلح . ولم تشأ رحمة الله عز وجل أن تترك الإنسان لاستعداد فطرته الإلهامى ، ولا للقوة الواعية المالكة للتصرف ، بل أعانه سبحانه بالرسالات السماوية وبالرسل الكرام والتوجيهات والعوامل الخارجية التى توقظ هذه الاستعدادات وتشحذها ، ولكنها لا تخلقها خلقا ، لأنها مخلوقة فطرة ، وكائنة طبعا ، وكامنة إلهاما . (سيد عبدالحميد مرسى ، ٥ ص ص ٥٣/٥٢) .

والدراسة الحالية وهى تحدد المهارات والمفاهيم الواجب توافرها لدى دارسى اللغة العربية في كل مستوى من مستويات تعليمها للناطقين

---

(١) الشمس : ٧ - ١٠ .

(٢) البلد : ١٠ .

(٣) الإنسان : ٣ .

بلغات أخرى ترى أن الاستعداد اللغوى ضرورى في تعلم المهارات اللغوية واكتسابها وأنه يتوقف على المستوى الارتقائى الذى وصل إليه الدارس وعلى قدرته على معالجة الأفكار والمعانى عن طريق إستخدام الألفاظ .

**٢ ـ القـــدرة : ** Ability :

هى كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة من أعمال عقلية أو حركية سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب كالقدرة على ركوب دراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر أو الكلام بلغة أجنبية أو إجراء العمليات الحسابية .

والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلى للإنسان ، ولقد تتابعت الدراسات والبحوث لبراون وستيفنسون وكيلى وثرستون وغيرهم في إثبات وجودها « مؤكدة أن العامل اللغوى هو أكثر العوامل مسئولية عن الفروق بين الأفراد في النشاط العقلى المعرفي » (سليمان الخضرى الشيخ ، ٤) .

ويميل الباحثان إلى تبنى وجهة النظر القائلة بأن القدرة هى تصنيف لمجموعة من الاستجابات أو أساليب النشاط العقلى ترتبط فيما بينها ارتباطا كبيرا متميزة بذلك عن غيرها من الاستجابات . وأن القدرة اللغوية قدرة مركبة يمكن تحليلها إلى عوامل أبسط منها ، كما دلت على ذلك نتائج البحوث والدراسات حول المكونات العاملية للقدرة اللغوية . ومن أهم هذه المكونات القدرة على الفهم اللفظي وعامل الطلاقة اللفظية وعامل إدراك العلاقات اللفظية والطلاقة التعبيرية .

فالقدرة اللغوية بهذا المفهوم ما هى الا قدح للاستعداد اللغوى عن طريق عوامل النضج والبيئة ، كما أنها تدخل في كل مجالات اللغة وأنشطتها .

٣ ـ الفرق بين الاستعداد والقدرة :

الاستعداد سابق على القدرة وضروري لها . فهو قدرة كامنة لدى الفرد يحيلها النضج الطبيعي والخبرة والتدريب والتعلم إلى قدرة فعلية . ونحن نستدل على وجود الاستعداد لدى الفرد في مجال معين من قدرته على التعلم السهل السريع والتفوق في هذا المجال . (أحمد عزت راجح ، ١ ص ص ٤٣٧/٤٣٦) .

وتتوزع الاستعدادات والقدرات بين الناس ، حيث توجد فروق كثيرة بينهم في استعداداتهم وقدراتهم البدنية والنفسية والعقلية . وترجع هذه الفروق الفردية إلى تفاعل كل من العوامل الوراثية والبيئية ، غير أن الوراثة أعمق بكثير في مدى الاستعدادات . وقد أشار القرآن الكريم إلى ظاهرة الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات في كثير من المواضع ، منها قوله تعالى : ﴿ **وهو الذى جعلكم خلائف الأرض ورفع بعضكم فوق بعض درجات ليبلوكم في ما آتاكم** ﴾[١] وقوله عز وجل : ﴿ **ومن آياته خلق السموات والأرض واختلاف ألسنتكم وألوانكم إن في ذلك لآيات للعالمين** ﴾[٢] فالآية الكريمة الأولى تشمل كل أنواع الفروق بين الناس سواء كانت وراثية أم مكتسبة ، وسواء كانت بدنية أو نفسية أو عقلية ، أو في الثروة أو الممتلكات والنفوذ ، والآية الثانية تشير بوضوح إلى أثر كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية في ظاهرة الفروق الفردية ، فاختلاف الألوان يرجع إلى العوامل الوراثية ، واختلاف الألسنة واللغات واللهجات يرجع إلى العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية (محمد عثمان نجاتى ص ص ٢٢٥/٢٢٤) .

---

(١) الأنعام : ١٦٥ .

(٢) الروم : ٢٢ .

ومما هو جدير بالذكر ، أن إشارات القرآن الكريم إلى ظاهرة الفروق الفردية كحقيقة مؤكدة تتجلى في الاستعدادات والقدرات البدنية والنفسية والعقلية ، وتؤدى إلى التباين في القدرة على العمل وتحصيل العلم ، وأن الفرد لا يكلف إلا ما في وسعه وطاقته ـ وذلك منذ أربعة عشر قرنا من الزمان ـ انما هو الفكرة الأساسية فيما وصل إليه علم النفس الحديث بعد منتصف القرن العشرين من الاهتمام بقياس الفروق بين الأفراد في الاستعدادات والقدرات لتنظيم عملية التعليم بحيث يوجه كل فرد إلى نوع التعليم المناسب لاستعداداته وقدراته (محمد عثمان نجاتى ، ص ص ٢٢٦ / ٢٢٧) ومن أهم المصطلحات التى شاعت بهذا الصدد ما أطلقه كرونباخ .Cronbach, H.J (١٩٦٧) على التفاعل بين الاستعداد والمادة التعليمية المناسبة -Aptitude Treatment Interaction (A.T.I.) ، وما أطلقه برلنر وكوهين Berliner & Cohen (١٩٧٣) على التفاعل بين سمة الشخصية والمادة التعليمية المناسبة (.Trait-Treatment Interaction (T.T.I وكلاهما يقوم على أساس أن الفروق الفردية في الاستعدادات والسمات الشخصية تتأثر بالمادة التعليمية المناسبة . والهدف من بحوث الـ .A.T.I و T.T.I هو الاستفادة التطبيقية من معرفة أوجه التفاعل بين المواد التعليمية المختلفة (المعاملات) وبين متغيرات الاستعداد وخصائص الشخصية المختلفة من أجل تنمية وإيجاد برامج تعليمية بديلة تعمل على جعل التعلم أكثر مناسبة لكل فرد . ,Abou-Shanab) . 12)

المهـــــارة : Skill

للمهارة تعريفات كثيرة نذكر منها :

- يعرفها دريفر Driver في قاموسه لعلم النفس بأنها السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركى (Drever, J.P.267) .

- ويعرفها مان Munn بأنها تعنى الكفاءة في أداء مهمة ما . ويميز بين نوعين من المهام : الأول حركى والثانى لغوى . ويضيف بأن المهارات الحركية هى : إلى حد ما ، لفظية وأن المهارات اللفظية تعتبر في جزء منها حركية (Munn, N.L. 26, P.104) .

- ويعرفها جانييه وفليشمان Gagne & Fleishman بقولهما أن المهارة الحركية تتابع لاستجابات تعودها الإنسان Sequence of habitual responses ويتم ترتيب هذه الاستجابات جزئيا أو كليا في ضوء التغذية الرجعية الحسية الناتجة عن الاستجابات السابقة (Gagne, R.M. & E.A. Fleishman 21, P.38) .

- ويرى لابان ولورنس Laban & Lawrence أن المطلب الأول للمهارة هو الاقتصاد في الجهد ، ويعرفان المهارة بأنها آخر مرحلة للإكمال والاتفاق Perfection (Laban, R. & F.C. Lawrence, 24) .

- ويعرفها Good في قاموسه للتربية بأنها الشيء الذى يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان هذا الأداء جسمياً أو عقلياً . وأنها تعنى البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين (Good, C.V. 22, P.503) .

- ويقرر كرونباخ Cronbach بأن المهارة سهل وصفها ، صعب تعريفها ويعرف الحركة الماهرة Skilled Movement بأنها عملية معقدة جداً تشتمل على قرائن Cues معينة ، وتصحيح مستمر للأخطاء (Cronbach, L.J, 17, P.326) .

- ويذكر بورجر وسيبورن Borger & Seaborne (١٩٦٦) (فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، ٧ ص ٤٧٨) أن لكلمة مهارة عدة معان مرتبطة ، منها « الإشارة إلى نشاط معقد معين يتطلب فترة من التدريب المقصود والممارسة المنظمة والخبرة المضبوطة ، وعادة ما يكون له وظيفة مفيدة مثل قيادة السيارات والكتابة على الآلة الكاتبة . وفي

هذا المعنى نجد التركيز على النشاط والإنجاز والمعالجة الفعلية الواقعية » ، هذا على الرغم من أننا نتحدث أحيانا عن المهارات الاجتماعية والمهارات اللغوية . . . الخ .

٥ ـ الفرق بين القــدرة والمهــارة :

يشير مصطلح القدرة ـ كما سبق القول ـ إلى سمة عامة لاصقة بالفرد وثابتة عنده ، تسهل له أشكال الأداء في مهمات متنوعة . وعلى سبيل المثال فإن القدرة على التصور المكانى مهمة في مناشط مختلفة مثل البحرية وطب الأسنان والهندسة . هذا في الوقت الذى تعتبر المهارة فيه أكثر تحديداً كما أنها موجهة نحو مهمة معينة Task Oriented ومن معانى المهارة ـ كما يذكر (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق) وصف الشخص بأنه على درجة من الكفاءة والجودة في الأداء . فالتركيز ينصب على مستوى الأداء وليس على خصائص الأداء ذاته ، ومن ذلك مثلا مهارة النجار في استخدام المنشار ، والمهارة في السباحة على الظهر ، والمهارة في قيادة الطائرة ، بينما يعتبر التصور المكانى والحذق اليدوى Manual dexterity قدرات عامة أكثر أهمية ، والقدرات عادة هى ناتج التعلم المبكر Earlier Learning (Parker, J.F. & E.A. Fleishman, 27) .

ويرى الباحثان أن القدرة عامة ويندرج تحتها عدد من المهارات ، فالمهارة جزء من مكونات القدرة ، وهما في هذا يتفقان مع د . محمد صلاح الدين مجاور في أن القدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم ، والسرعة ، والتحليل ، والنقد ، والحكم والاستنتاج وغير ذلك من المهارات (محمد صلاح الدين مجاور ، ١٠) .

٦ ـ المستويات التعليمية ومهاراتها اللغوية :

إن تعلم أى لغة من اللغات عملية تراكمية تتم على مراحل يكتسب الإنسان في كل منها شيئاً حتى يصل إلى ما يرجو الوصول إليه من مستويات الأداء المختلفة في ممارسة هذه اللغة .

وقد اصطلح على تسمية هذه المراحل بالمستويات Levels وهذه المستويات لا ترتبط بالمستويات التعليمية التى يقضيها الطالب في مدرسة أو معهد وفي ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها فإن المستويات تعنى المراحل التى يقطعها الطالب في تعلمه هذه اللغة بما فيها من جوانب معرفية ووجدانية ومهارية .

ولقد اختلف المشتغلون بتعليم اللغات الأجنبية في تحديد عدد المستويات التى ينبغي أن تنقسم إليها برامج تعليم هذه اللغات حتى يقرب الطلاب من مستوى الناطقين بهذه اللغات نطقاً وأداء وفهما . فمن الكتَّاب من يقسِّم هذه المستويات إلى ستة تتوازى مع سنوات الدراسة بالمرحلة الثانية (ما بعد المرحلة الأولى ، أى الابتدائية) . ومنهم من يقسمها إلى خمسة مستويات ومنهم من يقسمها إلى أربعة (هى المستوى الابتدائى أو الأولى والمستوى المتوسط والمستوى المتقدم والمستوى النهائى Terminal Level) ومع وجاهة كل تقسيم من هذه التقسيمات ، وعلى الرغم من وجود مبرر لكل منها الا أن العُرف السائد ـ وهو ما أخذت به الدراسة الحالية ـ هو تقسيم مستويات تعليم اللغة الأجنبية إلى ثلاثة مستويات ، هى المبتدىء والمتوسط والمتقدم . والفرق بين هذه المستويات هو فرق في الدرجة ، أى فرق بين مستويات الأداء اللغوي . ويمكن لنا أن نوضح الفرق بين هذه المستويات في عبارة بسيطة مؤداها أن المستوى المبتدىء يعبر عن مرحلة تنمية المهارات الأساسية للغة عند الطالب ، وتمكينه من أن يألف أصواتها وتراكيبها . والمستوى المتوسط يعبر عن مرحلة تثبيت هذه المهارات الأساسية وتوسيع نطاقها وزيادة الثروة اللغوية عند الطالب أما المستوى المتقدم فيعبر عن مرحلة الانطلاق في الاستخدام اللغوى .

مكونات المهارة :

للباحثين تصورات مختلفة للعوامل التى تتكون منها المهارة ، وفيما يلى بعض هذه التصورات :

- تعتبر المهارة في رأي سيشور Seashore درجة من الكفاءة في أداء فعل ما . كما أن المهارات جميعها تتضمن حركة الجسم كله أكثر من مجرد مجموعة من العضلات الكبيرة أو الصغيرة . وأشار أيضا إلى أن المهارات الحركية تشتمل على ثلاثة عناصر هى : السرعة Speed والقـوة Strength والثبات أو الـدقة Precision, Steadiness (Seashore, R . 31 P . 86) .

- ويرى ستون Stone أن العوامل الأساسية في المهارة الحركية هى الضبط العضلى Muscular Control والدقة Accuracy والاقتصاد في الجهد economy of force « وهذا يتطابق إلى حد ما ، وفي رأينا ، مع ما قاله سيشور من الثبات والدقة » (Stone, H ., 33, P . 123) .

- أما بنيت Bennett فيذكر العناصر الآتية بوصفها مكونات للقدرة الحركية العامة General motor ability خفة الحركة والرشاقة agitity والتناسق coordination والقوة strength والمرونة flexibility والتوازن balance والمتانة وقوة التحمل endurance .
(Bennett, C . H . 13 pp : 253 - 267) .

- وقد درس فلشمان Fleishman القدرات النفس حركية Psychomotor abilities كمحاولة لايجاد عدد محدد من فئات القدرات التى يمكن أن تساعد في وصف مدى واسع من المهام النفس - حركية . وقد استخلص لنا عشرة عوامل مستقلة تتكون منها المهارة النفس - حركية Psychomotor skill هذه العوامل هى :

سرعة حركة الأصبع والمعصم — Wrist finger speed
الحذق في حركة الأصبع — Finger dexterity

معدل حركة الذراع	— Rate of arm movement
الحذق اليدوى	— Manual dexterity
ثبات حركة الذراع واليد	— Arm-hand steadiness
زمن رد الفعل	— Reaction time
الاستهداف	— Aiming
التناسق النفس - حركى	— Psychomotor coordination
تمييز وضعية الجسم	— Pictorial discrimination
العلاقات المكانية	— Spatial relations

. (Fleishman, E . A ., 19, P . 454)

- ويحلل سكوت Scott عملية أداء المهارة إلى ثلاث مراحل هى : الحركة التمهيدية Preperatory والحدث action والمتابعة - Follow through

(Scott, N . G, 30 pp . 225 — 239) .

- هذا ويصف ميجر و بيش ١٩٧٦ Mager & Beach مكونات الأداء المهارى كما يلى (د . جابر عبدالحميد جابر وآخرون ، ٢ - ص ٧١) :

١ - التمييز : ويعنى معرفة متى ينبغى عمل الشيء ، ومعرفة متى يكون العمل قد اكتمل .

٢ - حل المشكلات : ويعنى كيفية تقرير ما ينبغى عمله .

٣ - التذكر : وهو معرفة ما ينبغى عمله ، ولماذا ؟

٤ - المعالجة اليدوية : وتعنى كيفية أداء العمل .

٥ - المعالجة اللفظية : وتعنى وصف الأداء .

ويمكن تحليل محتوى المهارة اللغوية إلى مكونات ثلاثة ، أحدها يخضع للجانب العقلى المعرفى ، والثانى يتبع الجانب العاطفى الانفعالى ، والثالث يتبع الجانب النفس - حركى .

خصائص الأداء اللغوى الماهر :

في ضوء التعريفات السابقة للمهارة والمكونات التى انتهى الباحثون إلى تحديدها فيما يخص المهارات ، وفي ضوء الملاحظات العامة لأشكال الأداء ، يمكن الخروج بالصفات التى تعتبر خصائص مميزة للمهارة اللغوية . إن اطلاق لفظ مهارة على عمل معين (الأداء اللغوى هنا) يعنى ما يلى :

١ ـ أن الأداء حركى معقد إلى حد ما .
٢ ـ أن شكلا من أشكال التعلم قد حدث .
٣ ـ أن ثمة تكاملا في السلوك نتج عن هذا التعلم .
٤ ـ أن أداء هذا العمل يتسم باليسر والسهولة إلى حد ما .
٥ ـ أن الحركات الغريبة التى كانت دخيلة على الأداء قلت ، إن لم تكن اختفت .
٦ ـ أن الأخطاء في أداء هذا العمل بدأت تتناقص .
٧ ـ أن الأداء يصحبه قدرة على إدراك علاقات جديدة .
٨ ـ أن القدرة على التطبيق تنمو بقوة وبدقة متزايدة .
٩ ـ أن الأداء يأخذ طريقه بسرعة مطّردة .
١٠ ـ أن الأداء مصحوب بالثقة في النفس والرضا عن العمل .
١١ ـ أن الأداء العملى يستند خلفه تصور واضح في الذهن لطبيعة العمل وإجراءاته ونتائجه .
١٢ ـ أن هناك تآزراً بين مختلف أعضاء الإنسان ، أعضاء النطق وأعضاء الحس . حيث إن المهارات اللغوية تتضمن مهارات إدراكية حركية عقلية والتآزر يعنى استخدام هذه الأعضاء المختلفة معا .

١٣ ـ أن هناك تنظيما لسلاسل المثيرات والاستجابات في أنماط أكبر . هذا التنظيم يمكن تصوره في شكل بناء هرمى فيه عناصر فرعية وأخرى أساسية ، ويعتبر تعلم ما هو فرعى شرطا لازما وسابقا لتعلم ما هو أساسى .

تصنيف المهـــارات :

تهتم الدراسة الحالية بتصنيف المهارات اللغوية على أساس المستويات التعليمية والمتتبع لكثير من الكتابات العربية والأجنبية في مجال المهارات ، يجدها تقتصر ، أو تكاد ، على المهارات النفس حركية .

فالدراسات التى تناولت تصنيف المهارات بصفة عامة تبرز أهمية تحليل المهارة Skill Analysis أو تحليل الخطوات المتتابعة Procedural analysis فمحتوى المهارات الحركية يتكون من سلسلة من الخطوات أو المهارات الفرعية التى ينبغى أداؤها في تتابع معين حتى يتحقق الهدف . فمهارة إجراء اتصال هاتفى مباشر لصديق في بلد آخر تمر بخطوات متتابعة هى الحصول على رقم الخط ، ومعرفة رقم الشخص المطلوب قبل رفع السماعة ، ثم رفع السماعة والاستماع إلى نغمة التشغيل ثم إدارة القرص برقم فتح الخط ثم إدارة القرص برقم الشخص المطلوب ثم الاستماع لنغمة الرنين لمعرفة ما إذا كان الصديق مشغولا أو موجوداً . وهذه الخطوات تنظم في تتابع معين ، وعلى المتعلم أن يمر بجميع الخطوات في السلسلة بالتعلم والتدريب ، كما أن مخرجات كل خطوة تكون عادة هى مدخلات الخطوة التالية (جابر عبدالحميد جابر وآخرون ، ٢ ص ص ٦٨/٧٠) .

وقدم الباحثون تصنيفات مختلفة للمهارات بصفة عامة . وهذه التصنيفات يمكن أن تفيد في التعرف على الأنماط المختلفة لأداء المهارات ، وتحديد الفترة المناسبة للتدريب ونذكر من هذه التصنيفات :

- يميز سيشور Seashore بين نمطين من الأداء : الحدث المستقل أو الفرد Single action ويقصد به الاستجابة الواحدة المتناسقة التى تتبع مثيراً معيناً . والحدث المتتابع Serial action ويقصد به نمط الاستجابة المستمر الذى يتعقبه المرء بالتناسق مثل الكتابة على الآلة الكاتبة وتفصيل الملابس ، والدهان ، والتصوير والحفر . (Seachore, R . H . 31, P . 1342) .

- يميز اسبنشاد Espenschade بين نوعين من المهارات الحركية . المهارة الحركية المنسقة أو الدقيقة Fine skill والمهارة الحركية الكبرى Gross skill ويوضح الفرق بينهما قائلا : انه يمكن أداء المهارات الحركية الدقيقة بواسطة عضلات بسيطة خاصة بأصابع الإنسان ويده وساعده وتتطلب عادة شيئاً من التناسق بين العين واليد . بينما يتم أداء المهارات الحركية الكبرى بواسطة مجموعات من العضلات الكبيرة خاصة الكتف والجذع والأرجل . (Espenschade A . 18) .

- يشير كراتى Cratty إلى أنه لا يوجد خط واضح المعالم فاصل بين المهارة الحركية الكلية أو الكبيرة والمهارة الحركية الدقيقة . ويرى أنه يمكن وضع هذه المهارات على مقياس متدرج أو متصل بين طرفين Continuum يبدأ الفرد فيه بالمهارة الكلية gross وينتهى بالدقيقة fine ويقف كل منهما على أحد طرفى المقياس . وعندما يصل الأداء إلى مستوى المهارات الدقيقة يمكن تسميته بالمهارة اليدوية Manual skill أو المعالجة اليدوية الماهرة manupulative skill ويتم تصنيف المهارات على هذا المقياس في ضوء كل من حجم العضلات التى تؤدى المهارة وحجم القوة التى بذلت ، وحجم المكان الذى تشغله الحركة . وهناك طرق ذاتية أخرى لتصنيف مهارات الأداء الحركى ، إذ يمكن تصنيفها على أساس نوعها : أهى مهارة مستقلة أم تتابعية Serial (Cratty, B . J . 16, pp . 25 — 39) .

- ويطرح بولتون Poulton تصنيفا آخر للمهارات مؤداه أن بعض المهام الحركية يمكن تسميته بالمهارات المغلقة أو التامة Closed skills وهى تلك الحركات التى تتطلب تصحيحا قليلا سواء من البيئة المحيطة أو من الفرد ذاته . والبعض الآخر من المهام يمكن تسميته بالمهارات المفتوحة Open skills وهى تلك الحركات التى تحتاج مراجعة مستمرة إما بسبب التأثيرات غير المتوقعة للبيئة أو لبلوغ درجة الدقة المنشودة . ويضيف بأن بعض المهام قد يختلط فيه نوعا المهارات المغلقة والمفتوحة (Poulton, E.c. 28, pp : 467 - 478) .

- بينما يناقش مان Mann هرمية العادة Habit hierarchy ويعرفها بأنها مهارة معقدة تتكامل فيها مهارات بسيطة ، ويضرب مثالا على ذلك وهو الكتابة على الآلة الكاتبة وتشتمل على عادة كتابة الحرف وعادة كتابة الكلمة وعادة كتابة الجملة قبل أن تصير مهارة معقدة آلية (Mann, N . L . 26, p : 104) .

- أما اليزابيث سيمسون E . Simpson فتقدم أول تصور لأهداف الميدان النفس حركى ، وتعرضه في شكل تصنيف Taxonomy مؤقت تطرحه للمناقشة . وحرصا على تعميم النفع به نذكره فيما يلى :

يشتمل هذا التصنيف الهرمى على خمس عمليات رئيسية متدرجة وتحت كل منها مجموعة من المهارات التفضيلية . هذه العمليات هى :

(أ) الإدراك Perception ويندرج تحته كل من :

١ ـ الاستثارة الحسية Sonsory Stimulation وتحتها يندرج كل من :

- السمع Auditory
- البصر Visual

- اللمس Tactile
- الذوق Taste
- الشم Smell
- الحركة Kinesthetic

٢ - اختيار القرائن Cue Selection

٣ - الترجمة Translation

(ب) التهيؤ للفعل Set

١ - التهيؤ العقلى Mental Set

٢ - التهيؤ الجسدى Physical Set

٣ - التهيؤ العاطفى Emotional Set

(جـ) الاستجابة الموجهة **Guided Response**

١ - المحاكاة Imitation

٢ - المحاولة والخطأ Trial and Error

(د) الآلية Mechanism

(هـ) الاستجابة المفتوحة المركبة Complex overt response

١ - التخلص من الشك Resolution of uncertainty

٢ - الأداء الآلى Automatic performance

ويرى الباحثان أن تصنيف المهارات اللغوية يجب أن يكون على أساس الجوانب العقلية - المعرفية ، والعاطفية - الانفعالية ، والنفس - حركية وأن المهارات اللغوية تصنف حسب ترتيب وجودها الزمنى في النمو اللغوى عند الإنسان ، إلى الاستماع ، يليه التعبير الشفوى أو الكلام ، ثم القراءة بأنواعها ثم التعبير التحريرى أو الكتابة . وهذه المهارات الرئيسة يمكن تحليلها إلى مكونات عقلية - معرفية وأخرى عاطفية - انفعالية ، وثالثة نفسية - حركية . والخطوة التالية هى تحليل كل مكون من هذه المكونات إلى مهارات فرعية يحتاج الدارس إلى تعلمها . وعملية تصنيف المهارات الرئيسة تعتبر عملية تحليل وتركيب

في نفس الوقت ، حيث يتم تجزئة محتوى المهارة إلى مكوناتها ، ثم تحليل كل مكون منها إلى مهارات فرعية ثم العمل على إعادة ترتيب وتصنيف هذه المهارات الفرعية وووضعها في تتابع يسهل تعلمها . فعلى سبيل المثال يمكن تحليل مهارة الاستماع إلى أربعة مكونات عقلية ـ معرفية هى فهم المسموع والكفاءة النحوية ، ومستويات عقلية عليا ثم الفهم الثقافي ، كما يمكن تبين مكونين في الجانب العاطفى ـ الانفعالى هما اتجاهات الاستماع وقيم الاستماع ، أما آليات الاستماع فإنها تمثل الجانب النفس ـ حركى . ولكل مكون من هذه المكونات مهارات فرعية يمكن تصنيفها في تتابع يسهل تعلمها . وهكذا مهارات الكلام والقراءة والكتابة والتذوق .

أساليب تحديد المهارات :

المتأمل في كثير من برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يجدها قد استندت في تحديد أهدافها وإعداد موادها التعليمية إلى تصور افتراضى للمهارات اللغوية التى ينبغى اكسابها للدارسين في المستويات المختلفة . ولمثل هذه البرامج نلتمس الحذر وذلك لافتقار الميدان إلى دراسات علمية تحدد بشكل موضوعى لا ذاتى ، ما ينبغى اكسابه للدارسين من مهارات . ولقد يرجع أحد أسباب قدرة هذه الدراسات إلى قلة الحديث عن الأساليب العلمية لتحديد المهارات أو إلى عدم الإلمام بها .

ومن الممكن تقسيم هذه الأساليب إلى نوعين رئيسيين يندرج تحت كل منهما عدد من الأساليب كما يتسم كل نوع بسمة معينة . تحت النوع الأول تندرج الدراسات التحليلية وتحت النوع الثانى تندرج الدراسات الميدانية ، ولنوجز الحديث عن كل :

(أ) **الدراسات التحليلية** : ويضم هذا النوع مجموعة من أساليب تحديد المهارات اللغوية أهمها :

١ ـ التحليل العاملى Factor analysis يلاحظ أن بعض الاختبارات اللغوية التى تقيس مهارات واحدة لها أسماء مختلفة ، بينما نجد بعضا آخر من الاختبارات اللغوية المشتركة في الاسم تقيس مهارات مختلفة . وأحد السبل لتحديد أى المهارات أكثر أهمية لمستوى معين للتلاميذ هو تطبيق أسلوب التحليل العاملى الذى يتم عن طريقه تصنيف المهارات اللغوية تصنيفا نوعيا . وهدف التحليل العاملى توضيح مجموعة معقدة من العلاقات المتداخلة ، وتحديد أهم المهارات التفصيلية التى تكون عمليات اكتساب اللغة ، استماعا أو كلاما أو قراءة أو كتابة . ويستلزم استخدام هذا الأسلوب بالطبع تطبيق مجموعة كبيرة من الاختبارات اللغوية على عدد كبير من الدارسين للوقوف على أهم العوامل التى تتلخص من التحليل العاملى للنتائج .

٢ ـ التحليل المنطقى Logical skill analysis يقصد بذلك تجزئة المهارات اللغوية الأساسية إلى عدد من المهارات الدقيقة التى تعتبر مكونات لها ويَرِد الحديث عنها عادة في شكل هرمى تفضيلى يوضح العلاقة بين بعضها وبعض ويبين موقع كل مهارة من أختها ، ويتم هذا عادة بواسطة عدد من الخبراء سواء أكانوا لغويين أم تربويين . ولقد أمكن اجراء مثل هذه الدراسة عند تحليل مهارة القراءة إلى مهاراتها الثانوية الدقيقة ، وتوصل الباحثون ، عن طريق مسح ٢٨ اختبارا للقراءة ، إلى أن هناك ٤٩ شكلا مختلفا من أشكال القراءة (Traxler, 34) ويشير التحليل المنطقى لمهارة القراءة ، على سبيل المثال ، إلى أن أهم ثلاثة مكونات لها هى المفردات ، والسرعة ، والفهم .

ولعل القيمة الكبرى للتحليلين العاملى والمنطقى للمهارات اللغوية تتمثل في أمرين : أولهما تقديم تصور لما ينبغى تعليمه في كل

مرحلة عمرية من حياة الإنسان فالمهارة التى تعتبر أساسية في مرحلة معينة قد لا تعتبر كذلك في مرحلة أخرى ، وثانيهما : بناء اختبارات القراءة وتدريجها في ضوء ما يسفر عنه التحليل .

٣ ـ التحليل النفس لغوى Psycholinguistic analysis ويقصد بذلك تحليل المهارات اللغوية الأساسية إلى القدرات الكامنة وراءها والتى تعتبر شرطا لازما لاكتسابها وإجادتها ، ويشترك في مثل هذا التحليل عادة مجموعة من رجال علم النفس متعاونين في ذلك مع المتخصصين في اللغويات ويفيد مثل هذا التحليل في اعداد الاختبارات أيضاً ، وفي استكشاف أساليب التدريس المناسبة للمهارات فضلاً عن الوقوف على تعريفات اجرائية لها . وعلى سبيل المثال ، يعرف جودمان القراءة في ضوء التحليل النفس لغوى بأنها : شكل من أشكال معالجة المعلومات Information precessing يتضمن ثلاث فئات متمايزة الا أنها متصلة بعضها ببعض . هذه الفئات هى : فئة التماثل بين الصوت والكتابة Graphes - phonic ، وفئة التراكيب Syntactic وفئة المعانى أو الدلالات Semantic (Goodman, `23)

٤ ـ تحليل الأخطاء Error Analysis إن دراسة الخطأ جزء من البحث في تعلم اللغة ، ودراسة الأخطاء التى تصدر من الدارس تعطينا صورة لتطوره اللغوى ، كما تكشف لنا عن استراتيجيات التعلم عنده ، فضلا عن إعطائنا مؤشرات لما ينبغى تقديمه من مادة تعليمية تكفل لنا تجنب هذا الخطأ بعد ذلك والباحث يستطيع بلا ريب الوقوف على المهارات اللغوية التى أهمل تدريسها فنشأت عن ذلك الأخطاء ، وتلك المهارات التى نالت حظا من الاهتمام فندرت معها الأخطاء . يستطيع الباحث اذن عن طريق تحليل الأخطاء أن يتعرف على المشكلات التى تواجه الدارسين في أثناء تعلمهم كما يستطيع أن يتعرف عن طريق معدل تكرار الخطأ على مدى صعوبة

المشكلات أو سهولتها ، ويترجم هذا كله بعد ذلك إلى مهارات لغوية يجب التركيز عليها في كل مرحلة من مراحل تعلم اللغة .

٥ ـ التحليل التقابلى Contrastive Analysis يُقصد بذلك اجراء دراسة لبيان العلاقة بين لغتين بهدف ابراز العناصر المطابقة أو المتماثلة Identical or same والمتشابهة Similar والمختلفة Different وللتقابل بين لغتين قيمة كبرى يمكن أن يلمسها المعلم في مختلف مجالات تعليم اللغة . ويقرر فريز Fries أن أكثر المواد فاعلية هى تلك التى تُعد بناء على وصف علمى للغة المراد تعلمها مع وصف مواز له في اللغة الأصلية للدارس (Fries C . 20 P : 9) ويبين لنا لادو قيمة الدراسات التقابلية بقوله « بامكان المعلم الذى يعد مقارنة بين اللغة الأجنبية ولغة الدارسين الأصلية أن يتعرف على المشكلات التعليمية الحقيقية على نحو أفضل . ومن ثم يمكنه أن يتخذ من الوسائل ما هو كفيل بعلاجها . ذلك أنه يدرك عن طريق تلك المقارنة المشكلات اللغوية التى يصعب التعرف عليها من غير هذا السبيل ومن ناحية عملية قد يطلب من المعلم تطبيق تلك المعرفة في ظروف متنوعة كأن يقوم مواد دراسية قبل اعتمادها للاستعمال أو يطلب اليه اعداد مواد جديدة ، كما قد يتطلب الموقف منه اعداد مواد اضافية ، وهو في ذلك جميعا يحتاج إلى تشخيص دقيق للصعوبات التى تواجه طلابه في تعلم كل نمط من الأنماط » (لادو ، روبرت ، ٨ ص ٥) .

والباحث يستطيع في ضوء نتائج الدراسة التقابلية أن يشتق مجموعة من المهارات اللغوية التى ينبغى التركيز عليها تلافيا لمشكلات لغوية يتوقع على سبيل التنبؤ حدوثها .

٦ ـ تحليل المحتوى Content Analysis يقصد به هنا الوصف الموضوعى والمنظم والكمى للمضمون الظاهر لمادة تعليمية معينة يستطيع

الباحث من خلاله اشتقاق المهارات اللازمة لفهمها واجادة التعامل معها وكذلك المهارات المناسبة لتدريسها .

والأمر لا يقتصر على تحليل محتوى المواد التعليمية ، بل يتعداه إلى تحليل مختلف الكتب الدراسية والوثائق ذات الصلة بالعملية التعليمية مثل المناهج ودفاتر التحضير ، والبحوث التى قدمت في مؤتمرات والنشرات التربوية وتقارير الموجهين وغيرها .

٧ ـ التحليل الذاتى أو الاستبطان Introspection ويقصد بذلك تأمل **الفرد في ذاته مسترجعا العمليات التي يقوم بها عند اتصاله بعمل ما** أو إبداعه له وفي ضوء ذلك تشتق المهارات اللغوية التى يرى أنها لازمة للاتصال بهذا العمل أو إبداعه . كما أن ثمة من السبل ما يمكن فيه توظيف هذا الأسلوب ، وذلك باستشارة الخبراء والمختصين لتصور المهارات اللغوية اللازمة لكل مستوى من مستويات اللغة .

(ب) **الدراسات الميدانية** : ويضم هذا النوع مجموعة من أساليب تحديد المهارات اللغوية ، من أهمها :

١ ـ الاستبيان Questionnaure ويقصد بذلك أداة استطلاع الرأى التى تطبق على عدد من الخبراء والمختصين للوقوف على تصورهم للمهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة . ويتطلب هذا الأمر اختيار عدد من المهارات التى تقدم للخبراء في الاستبيان لإبداء الرأى حول كل منها . وهذا مصدر الاختلاف بين استطلاع آرائهم عن طريق الاستبطان واستطلاع آرائهم عن طريق الاستبيان .

٢ ـ المقابلة أو الاستبار Interview يعرفها بنجهام Bingham قائلا : إنها المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد غير مجرد الرغبة في المحادثة لذاتها . (عبدالباسط حق ، ٦ ص ٣٥٤) . وهدف المقابلة

استثارة الخبراء بتعمق لتعرف آرائهم حول المهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة .

٣ ـ تحليل المهمة Task Analysis ويقصد بذلك الوصف التفصيلى لأشكال الأداء التى يقوم بها مُعلمو اللغة في الفصول الدراسية واشتقاق المهارات اللغوية التى تسود بينهم . ويتم هذا الوصف بعدة طرق من أهمها الملاحظة الدقيقة لدروس عدد من المعلمين المهرة الذين يضمن معهم ارتفاع مستوى الأداء ليترجم هذا الأداء بعد ذلك إلى مهارات تصلح معايير لتقويم أداء غيرهم وللاستفادة بها في مختلف مجالات العملية التعليمية . . ومن أشكال تحليل المهمة أيضاً ، الوصف الدقيق لمكونات كل مهارة على حدة ، ويتم تحليل المهارة عن طريق تركيز الباحث ، في أثناء ملاحظته لأداء المعلمين على بعض المهارات القليلة التى يمكن تجزئتها إلى مهارات ثانوية .

٤ ـ تقدير الحاجات Needs Assessment[1] من التعريف الذى قدمه كل من فنويك انجلش و روجر كوفمان لتقدير الحاجات ندرك بأنه أداة يستخدمها الباحث لملء الفجوة بين النتائج الحالية والنتائج المرغوب فيها وهذا ما يقصد بالحاجة (فجوة بين ما هو كائن وما يرجى أن يكون) ، ثم ترتيب هذه الحاجات في أولويات

يقول التعريف :

(1) Needs assessment is a tool which formally harvests the gaps between current results (or outcomes, products) and required or desired results, places these gaps in priority order, and selects those gaps (needs) of the highest priority for action usually through the implementation of a new or existing curriculum or management process .

(English, F . & R . Kaufman pp : 3/4)

واختيار أشدها الحاحا للتنفيذ وفي مجال تحديد المهارات اللغوية يمكن توظيف هذا الأسلوب وذلك بدراسة حاجات الدارسين في مستويات مختلفة ، وكذلك الوقوف على اهتماماتهم ودوافعهم لتعلم اللغة وترجمة ناتج هذا كله في صورة مهارات لغوية ينبغى اكسابها لهؤلاء الدارسين على أمل اشباع حاجاتهم وتلبية متطلباتهم .

الفصل الثالث
الدراســة الميدانيــة

« الدراســة الميدانيــة »

اعــداد الاستبيــان :

استخدام الباحثان الاستبيان وسيلة رئيسية لجمع بيانات حول المهارات اللغوية التى يجب اكسابها للدارسين في المستويات الثلاثة المختلفة ، وقد مر اعداد الاستبيان بخطوات نجملها فيما يلى :

(أ) **تحديد المهارات** : استلزم تحديد المهارات في صورتها الأولية اتباع مجموعة من الخطوات التى قام بها الباحثان وهى :

١ ـ اجراء مسح لبعض الدراسات السابقة ، عربية وأجنبية فيما يتعلق بالجانب النفس حركى ، خاصة ما حاول منها تصنيف المهارات . ولقد تنوعت هذه الدراسات فمنها ما كان نظرياً ـ ومنها ما كان ميدانياً . ومنها ما يتصل بعلم النفس ومنها ما يتصل بطرق تعليم اللغة ، ومنها ما كان لتعليم اللغة للناطقين بها ومنها ما كان لغير الناطقين بها .

٢ ـ اجراء مسح لما طُرح في بعض مؤتمرات وندوات تعلم اللغة الأجنبية سواء أكانت أبحاثا أو مناقشات أو توصيات ، وذلك بهدف الوقوف على الجديد في هذا الميدان ، واستخلاص المهارات اللغوية التى تجتمع عليها هذه المؤتمرات ثم تعديلها بحيث تتناسب مع ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

ومن المؤتمرات التى تمت مراجعة أبحاثها وتوصياتها وإدراك العمل فيها ما يلى :

ـ مؤتمر تعليم اللغة الأجنبية الذى عقدته عدة منظمات متخصصة في

تعليم اللغات الأجنبية مثل ACTFL[1] و AATF[2] وغيرهما وكان ذلك في مدينة سان فرنسسكو بولاية كاليفورنيا بأمريكا في نوفمبر سنة ١٩٧٧ .

- مؤتمر تعليم اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى الذى نظمته رابطة TESOL[3] في بوسطن في فبراير سنة ١٩٧٩ .
- مؤتمر تعليم اللغات الأجنبية الذى نظمته رابطة ACTFL في بوسطن أيضاً في نوفمبر سنة ١٩٨٠ .
- مؤتمر تعليم اللغات الأجنبية الذى نظمته ACTFL و AATF و AATG[4] في نيويورك في نوفمبر سنة ١٩٨٢ .
- مؤتمر تعليم اللغة الانجليزية للناطقين بلغات أخرى الذى نظمته TESOL هيوستن بتكساس في مارس سنة ١٩٨٤ .
- ندوة الدائرة المستديرة Round Table Meeting لتعليم العربية لغة أجنبية الذى نظمته جامعة جورج تاون Georgetown في واشنطن العاصمة سنة ١٩٥٩ .
- مؤتمر اللغات غير شائعة الاستعمال ، في كليات الآداب بأمريكا ، الذى نظمته جامعة واشنطن العاصمة في أبريل سنة ١٩٦٥ (وكانت هذه اللغات ست هي العربية والصينية والهندية والأردية واليابانية والبرتغالية والروسية) .

---

(1) The American Council an the teaching of Foreign lenguages.
(2) The American Assaciation of the teachers of French.
(3) Teaching English to speakers of Other languages.
(4) The American Cauncil of the teachers of German.

- ندوات (أو ورش عمل) معلمي اللغة العربية The Arabic Teachers Workshops التي عقدت في كل من :
  - آن آربر بولاية مشجان في صيف سنة ١٩٦٥ .
  - جامعة كولومبيا بنيويورك في صيف سنة ١٩٦٦ .
  - جامعة برنستون في صيف سنة ١٩٦٧ .
  - آن آربر بولاية مشجان في صيف سنة ١٩٦٩ .
- الندوة العالمية الأولى لتعليم العربية لغير الناطقين بها التى عقدت في جامعة الرياض (الملك سعود حاليا) بالرياض في مارس سنة ١٩٧٨ .
- ندوة تسهيل تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها في دول الخليج العربية والتى نظمها مكتب التربية العربى لدول الخليج بالرياض في فبراير سنة ١٩٨٠ .
- ندوة خبراء تأليف كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى والتى نظمها مكتب تنسيق التعريب في العالم العربى بالرباط في مارس سنة ١٩٨٠ .
- وثائق اجتماع لجنة الخبراء العرب لوضع الكتاب الأساسى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . والذى عقد بمعهد الخرطوم الدولى في فبراير سنة ١٩٨١ .
- ندوة خبراء تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . والتى نظمها مكتب التربية العربى لدول الخليج بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في مارس سنة ١٩٨١ .
- ندوة خبراء وضع أساس ومناهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، والتى نظمها أيضاً مكتب التربية العربى لدول الخليج في مركز تعليم اللغات بالدوحة (قطر) في مايو سنة ١٩٨١ .
- ندوة الخبراء والمختصين في اعداد وتأليف الكتب والمواد التعليمية

لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها والتى نظمها مكتب التربية العربى لدول الخليج بمقره بالرياض في فبراير سنة ١٩٨٢ .

- ندوة اللسانيات العربية التى نظمتها كلية الآداب بالجامعة المستنصرية ببغداد في أبريل سنة ١٩٨٢ .

٣ - إجراء تحليل معملى ميدانى للمهام Task analysis التى يقوم بها معلمو اللغة العربية في فصول تعليم هذه اللغة والمختبرات اللغوية . ولقد حرصنا على عدة أمور عند ملاحظة هؤلاء المعلمين من أهمها :

- أن يتبادل كل منا نحن الباحثين ، ملاحظة المعلم الواحد .
- أن تتعدد شخصيات المعلمين ممن يدرسون مادة واحدة (قراءة مثلا أو محادثة أو صوتيات أو غير ذلك) .
- أن تتنوع المواد الدراسية التى نشاهد المعلمين فيها .
- أن نفاجىء بعضهم حتى نشاهدهم في موقف طبيعى .
- أن نشاهد المعلم عدة مرات في فترات متباعدة إذ لاحظنا اختلاف أداء بعض المعلمين في تدريس المادة الواحدة في وقت عن آخر ، ولهذا بالطبع أسبابه التى لا محل للحديث عنها هنا .

ولقد استهدف قيامنا بتحليل المهمة الوقوف على طبيعة الأداء في المجال النفس حركى في ميدان تعليم اللغات الأجنبية .

٤ - اجراء مقابلات فردية وجماعية مصغرة مع عدد من المتخصصين في طرق تعليم اللغة العربية وطرق تدريس اللغات الأجنبية (الانجليزية والفرنسية) وأساتذة تعليم اللغة العربية بمعهد اللغة العربية بجامعة أم القرى . ولقد حرصنا في هذه اللقاءات على توفير أكبر قدر من حرية الحديث والانطلاق في مناقشة موضوع المهارات والأهداف السلوكية خاصة في الميدان النفس حركى . لقد كان

ما علمناه في هذه اللقاءات أشبه بالعصف الذهنى Brainstorming الذى لا يتقيد المناقشون فيه بورقة عمل محددة المعالم كثيرة التفاصيل ملزمة الاتجاه ، مقيدة الحركة .

٥ - تنظيم عدد من اللقاءات الثنائية ، بين الباحثين ، مستهدفين من ذلك تصور مجموعة المهارات التى ينبغى أن يشملها ميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، ولقد كان أسلوبنا في هذه اللقاءات أشبه بالاستبطان أو التأمل الذاتى Introspection الذى يخلو فيها كل فرد إلى نفسه واصفا ما يدور بداخلها ، معبرا للآخر عما يعن له من أفكار ثم صياغة هذه الأفكار في شكل مهارات لغوية يمكن تضمينها في الاستبيان .

٦ - اجراء مسح لما ورد في مناهج وبرامج تعليم اللغات الأجنبية وأدلة المعلمين Teacher's Guides وأدلة المناهج أيضاً Curriculum Guides فضلاً عن مسح المناهج والبرامج الخاصة بتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها والصادرة من معاهد تعليمها سواء في البلاد العربية أو الأجنبية . ولقد كان الهدف من هذا المسح الوقوف على ما تنص عليه من مهارات ترجو اكسابها للدارسين على مختلف المستويات .

(ب) **تصنيف المهارات** : في ضوء نتائج العمليات السابقة ، قام الباحثان بحصر المهارات اللغوية التى أمكن جمعها ، ثم تصنيفها وتقسيمها إلى مجموعات تنطوى تحت كل صنف في ضوء تصور خاص لطبيعة المهارات اللغوية الرئيسة ، استماع وكلام (تعبير شفوى) وقراءة وكتابة (تعبير تحريرى) هذا مع تجزئة هذه المهارات الرئيسة الأربع إلى مهارات تفصيلية تنضوى تحتها .

(جـ) **الصورة الأولية للاستبيان** : قام الباحثان بعد ذلك بوضع المهارات اللغوية التى أمكن حصرها في شكل استبيان يمثل أداة البحث ، وكتابة مقدمة له تبين هدفه ومكوناته وتعليمات ملئه (أنظر

الملحق رقم ١) مع تحديد للبيانات العامة التى يُرجى من محررى الاستبيان تقديمها . كما زود الاستبيان بصفحتين إحداهما يكتب فيها محرر الاستبيان ما يود إضافته من مهارات لغوية لم ترد بالاستبيان مع تحديده للمستوى الذى يراه مناسبا لتدريسها . وثانيتهما يسجل فيها محرر الاستبيان ما يود اضافته من تعليقات أو آراء تتعلق بالاستبيان شكلا ومحتوى .

(د) **صلاحية الاستبيان** : في سبيل تحديد صلاحية الاستبيان أو تقرير صدقه الظاهرى Face Validity قام الباحثان بتنظيم لقاءات مع بعض الخبراء والمتخصصين في تعليم اللغات الأجنبية بشكل عام وبتعليم العربية لغير الناطقين بها بشكل خاص ، فضلا عن مجالات تخصص أخرى لهم وعلى وجه التحديد ، التقى الباحثان بتسعة خبراء كانت تخصصاتهم كالتالى :

- أستاذ في علم اللغة
- أستاذ في الأدب العربى .
- أستاذ في النحو العربى .
- أستاذ في الثقافة الإسلامية .
- أستاذ في علم النفس التعليمى .
- أستاذ في طرق تعليم اللغة الانجليزية لغة أجنبية .
- أستاذ في طرق تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية .
- أستاذ في طرق تعليم اللغة العربية للناطقين بها (للعرب) .
- أستاذ في طرق تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها .

(هـ) **تعديل الاستبيان** : في ضوء آراء الخبراء تم تعديل الاستبيان ، فأضيفت اليه مهارات وحذفت منه أخرى ، وعدلت صياغة بعض ما ووفق عليه . ولقد كان من بين ما اقترحه الخبراء اعادة ترتيب المهارات التفصيلية في كل قسم من أقسام الاستبيان وعدم

تقديمها في شكل مجموعات مصنفة يوحى بعضها باستجابات معينة نحو بعضها الآخر . وبذلك تم مزج المهارات اللغوية تحت كل قسم وتقديمها بترتيب لا يوحى بأى تنظيم مقصود .

(و) **الصورة النهائية للاستبيان** : قام الباحثان بعد ذلك ببناء الاستبيان واعداده في شكل نهائى يسمح بالتطبيق على مستوى موسع .

(ز) **وصف الاستبيان** : يشتمل الاستبيان على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوى التى يمكن أن توزع على المستويات الثلاثة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وتقع هذه المهارات تحت سبعة أقسام رئيسة هى : الاستماع ، والكلام ، والقراءة ، والتذوق الأدبى ، والتعبير الكتابى والخط ، والقواعد والمهارات الاضافية . فضلاً عن قسم ثامن وهو التعليقات .

هذا .. ولقد أمكن تصنيف المهارات الأساسية إلى مهارات تفصيلية فرعية تندرج تحتها .

ويوضح الجدول رقم (١) هذا التصنيف .

جدول رقم (١)
المهارات التفصيلية وتصنيفها في الاستبيان

رقم مسلسل	عناصر الاستبيان	تصنيف المهارات	أرقام المهارات في الاستبيان
أولا	الاستماع	١ ـ آليات الاستماع	١/٧/٨/٩/١٤/١٥/٣١/٣٥/٣٦
		٢ ـ قيم الاستماع	٣/١٢/١٣/١٧/١٨/٢٧
		٣ ـ فهم المسموع	٢/٥/٦/١٠/١٦/٢٩/٣٣
		٤ ـ اتجاهات الاستماع	٤/١٩
		٥ ـ مستويات عقلية عليا	١١/٢٠/٢٥/٢٦/٢٨/٣٠/٣٢/٣٤
		٦ ـ كفاءة نحوية	٢١/٢٢/٢٣
		٧ ـ الفهم الثقافي	٢٤
			المجموع ٣٦

ثانيا	الكلام	١ ـ آليات الكلام	١/٢/٣/٤/٥/١٨/١٩
		٢ ـ قيم الكلام	٧/٢٧/٢٨/٣٠/٣١
		٣ ـ مستويات عقلية عليا	١١/١٢/١٥/١٦/٢١/٢٢/ ٢٤/٢٦/٣٢/٣٤
		٤ ـ اتجاهات الكلام	٢٥/٢٩
		٥ ـ كفاءة نحوية	٦/١٠/٢٠
		٦ ـ الطلاقة في الكلام	١٣/١٤/١٧/٢٣/٣٣/٣٥
		٧ ـ الفهم الثقافي	٨/٩
			المجموع ٣٥
ثالثا	القراءة	١ ـ آليات القراءة (تعرف)	١/٢/٣/٣١/٣٢/٣٣/٤٣/٤٤/٤٨/٥٠
		٢ ـ مهارات عقلية أولية (فهم)	٤/٥/٦/٧/٩/١٠/١١/١٢/١٣/١٥/ ١٧/١٩/٢٠/٢٣/٢٤/٣٥/٣٦/٤٥/٤٧
		٣ ـ مهارات عقلية وسطى (نقد)	١٦/١٨/٢٦/٢٧/٣٧
		٤ ـ مهارات عقلية عليا (تفاعل)	٢٥/٣٤/٣٨/٣٩/٤٠/٤١/٤٢/٤٦/٤٩
		٥ ـ الكفاءة النحوية	١٤
		٦ ـ عادات القراءة واهتماماتها	٨/٢١/٢٢/٢٩/٣٠
		٧ ـ الفهم الثقافي	٢٨
			المجموع ٥٠
رابعا	التذوق الأدبي	١ ـ مهارات عقلية	٣/٤/٦/١١/١٤/١٥/٢٠/٢١/ ٢٢/٢٣/٢٨/٣٠/٣٢/٣٣/٣٥
		٢ ـ مهارات وجدانية	١/٥/٧/٩/٣١/٣٤
		٣ ـ مهارات جمالية	٢/٨/١٢/١٣/١٦/٢٤/ ٢٥/٢٦/٢٧/٢٩
		٤ ـ الفهم الثقافي	١٠/١٧/١٨/١٩
			المجموع ٣٥
خامسا	التعبير الكتابي والخط	١ ـ النسخ	١/٢/٣/٤
		٢ ـ الكتابة الموجهة	١٢/٢٤
		٣ ـ الكتابة الحرة	١٣/١٤/١٥/١٦/١٨/١٩/ ٢٠/٢١/٢٢/٢٣/٢٥/٢٩
		٤ ـ امــلاء	٦/٧/١٠/١١/٢٦/٢٨
		٥ ـ معايير جمالية	٥/٨/٩/٣٠
		٦ ـ الفهم الثقافي	١٧/٢٧
			المجموع ٣٠

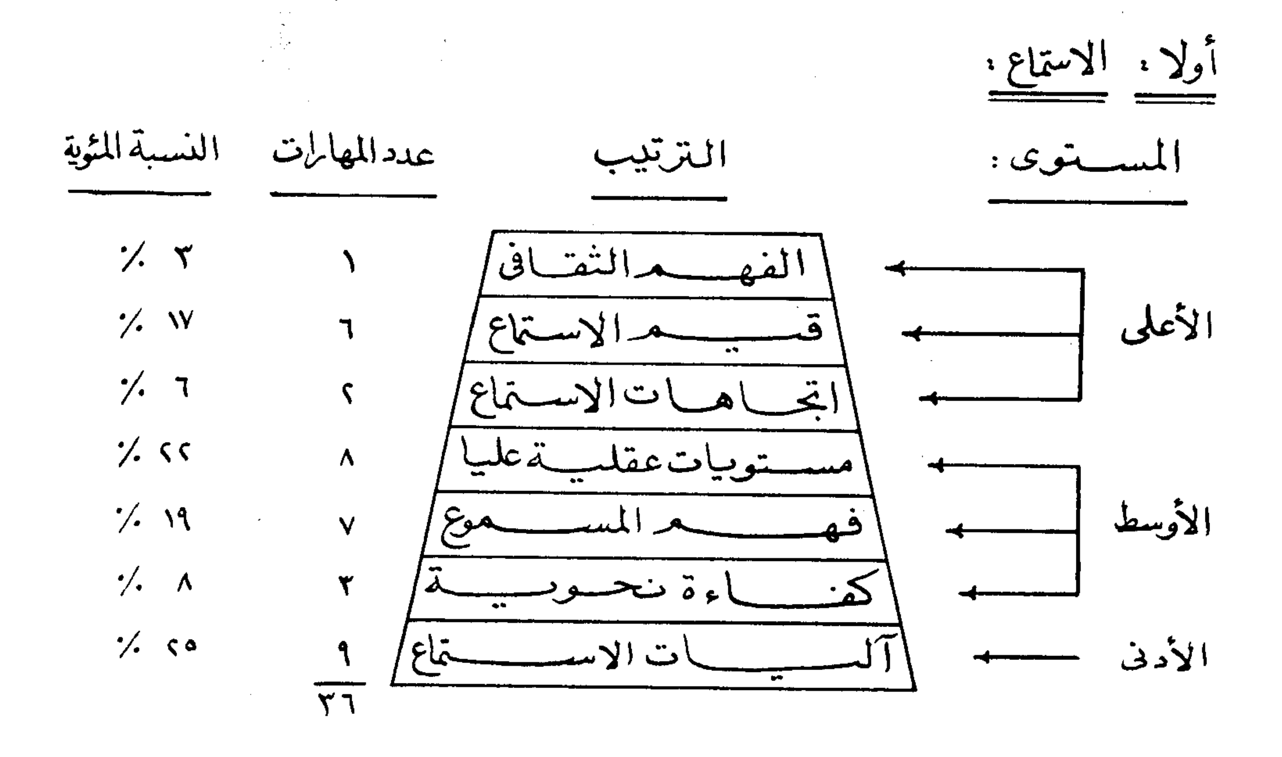
ولهذا التصنيف مبرراته التى نحب أن نعرضها فيما يلى :

ان المتأمل في كل مهارة رئيسة لا يعجز عن أن يحللها إلى مهارات تفصيلية تندرج تحتها . ومن الممكن ترتيب هذه المهارات التفصيلية في شكل هرمى أو مستويات . هذه المستويات في رأينا ثلاثة هى :

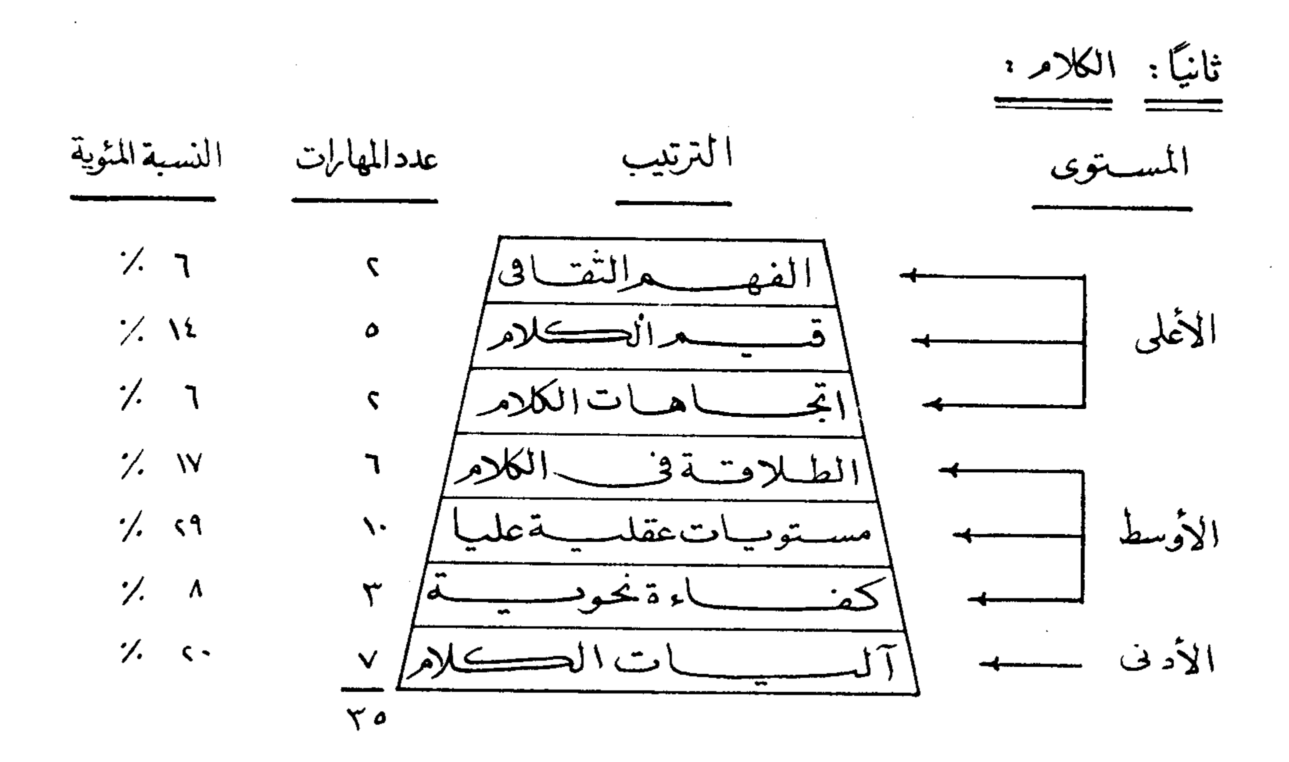
- المستوى الأدنى ويشتمل على الآليات Mechanics التى لا بد من اكتسابها كحد أدنى لتعلم بقية المهارات التفصيلية .
- المستوى الأوسط ويشتمل على المهارات ذات المرتبة العليا في الأداء مثل الفهم والتحليل والتطبيق والنقد والكفاءة النحوية وغيرها .
- المستوى الأعلى ويختص بالفهم والثقافة والوعى بالبيئة أو المحيط الذى تمارس فيه المهارة فيضم القيم والاتجاهات والتقاليد التى ينبغى على الفرد أن يراعيها عند ممارسته لمهارات اللغة . ومن المعروف أن مثل هذا المستوى لا يصل اليه الفرد الا بعد تملكه لآليات المهارة وبعض مهاراتها العليا .

ولننظر في كل مهارة رئيسة من المهارات الأربع لنرى ما ينضوى تحتها من مستويات :

وسوف نقدم هذا في شكل بناء هرمى يوضح العلاقة بين المهارات التفصيلية وكيف يستند بعضها إلى بعض .

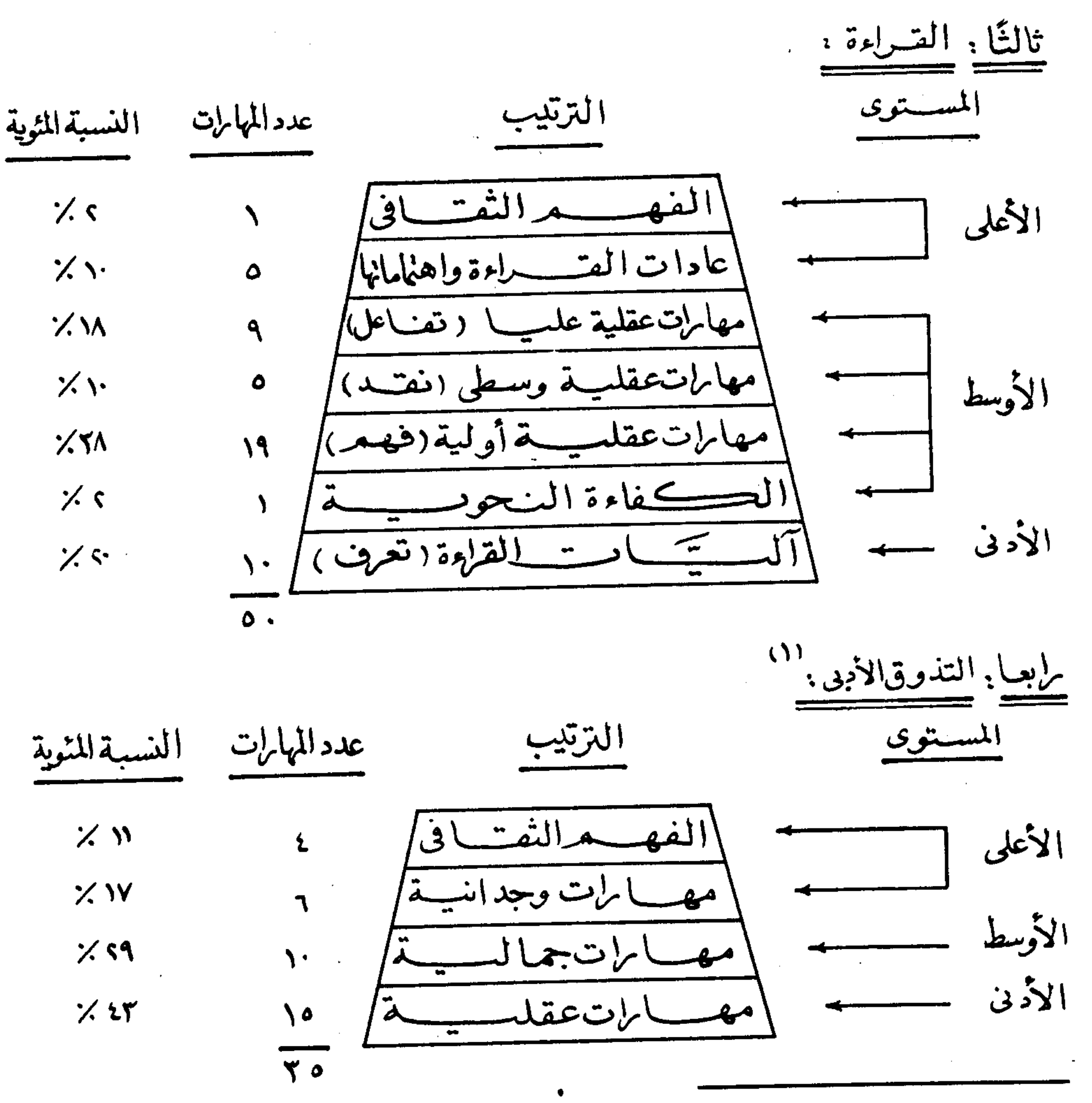


أولا: الاستماع:
المستوى:
الترتيب
عدد المهارات
النسبة المئوية
الأعلى
الأوسط
الأدنى
الفهم الثقافى
قيم الاستماع
اتجاهات الاستماع
مستويات عقلية عليا
فهم المسموع
كفاءة نحوية
آليات الاستماع
١
٦
٢
٨
٧
٣
٩
٣٦
٣ ٪
١٧ ٪
٦ ٪
٢٢ ٪
١٩ ٪
٨ ٪
٢٥ ٪



ثانيا: الكلام:
المستوى
الترتيب
عدد المهارات
النسبة المئوية
الأعلى
الأوسط
الأدنى
الفهم الثقافى
قيم الكلام
اتجاهات الكلام
الطلاقة فى الكلام
مستويات عقلية عليا
كفاءة نحوية
آليات الكلام
٢
٥
٢
٦
١٠
٣
٧
٣٥
٦ ٪
١٤ ٪
٦ ٪
١٧ ٪
٢٩ ٪
٨ ٪
٢٠ ٪

ثالثاً : القراءة :



(١) ليس التذوق الأدبى مهارة رئيسة على غرار الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وانما يندرج ضمن مهارات القراءة ، وللتذوق الأدبى تعريفات مختلفة الا أن التعريف الاجرائى الذى يمكن تقديمه للتذوق الأدبى هو ما يلى :

« ان التذوق الأدبى نشاط يقوم به المتلقى عند استقباله نصا أدبيا معينا (استماعا أو قراءة) وفهمه للعوامل المتصلة به ، وتجاوبه معه ، وادراكه للصفة الجمالية التى تكمن وراء العناصر المختلفة المتعلقة بتنظيم هذا النص . ويشتمل التذوق الأدبى على مجموعة من أنماط السلوك الدالة عليه والتى يمكن من خلالها قياسه . هذه الأنماط يمكن تقسيمها إلى مستويات ثلاثة رئيسة هى : المستوى العقلى والمستوى الوجدانى والمستوى الجمالى ، بالإضافة إلى المستوى الثقافي الذى يتعلق بقيم المجتمع . هذا ولقد فصل القول في هذا المجال في عدد من البحوث من أهمها رسالة الماجستير التى أعدها رشدى أحمد طعيمة ، ٣ .

خامسا : الكتابة :

المستوى	الترتيب	عدد المهارات	النسبة المئوية
الأعلى	الفهم الثقافى	٢	٧ ٪
	المعايير الجمالية	٤	١٣ ٪
الأوسط	الكتابة الحرة	١٢	٤٠ ٪
	الكتابة الموجهة	٢	٧ ٪
الأدنى	الإملاء	٦	٢٠ ٪
	النسخ	٤	١٣ ٪
		٣٠	

ويتضح من الجدول رقم (١) أن مجموع المهارات التى يشتمل عليها الاستبيان ١٨٦ مهارة بالإضافة إلى ١١٧ موضوعا نحويا .

تطبيق الاستبيان : قام الباحثان بتطبيق الاستبيان على عينة من الطلاب الذين يدرسون بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها جامعة أم القرى . وقد بلغ عددهم ثمانية عشر طالبا . وقد تم اختيارهم عشوائيا من بين طلاب قسم التخصص التربوى (ومدته ثلاث سنوات تالية للدراسة في قسم اللغة العربية) ولقد دفع الباحثين إلى اختيار طلاب هذا القسم سببان رئيسان : أولهما أنهم يجيدون اللغة العربية إلى الدرجة التى تمكنهم من الاستجابة للاستبيان وفهم تعليماته . وثانيهما أن لديهم من المفاهيم التربوية ما يمكنهم من تصور المهارات المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية فضلا عن خبرتهم المباشرة بهذه المستويات .

كما أعطى الاستبيان لعينة من معلمى اللغة العربية العاملين بالمعهد وقد بلغ عددهم ثلاثة وثلاثين معلما . تتنوع تخصصاتهم ، وتتفاوت خبراتهم ، وتتباين درجاتهم العلمية .

هذا . . ولقد استغرق تطبيق الاستبيان حوالى ثلاثة أشهر انتهى الباحثان منها بالحصول على واحد وأربعين استبيانا من بين واحد وخمسين استبيانا كانت قد وزعت خمسة عشر منها ملأها الطلاب ، والباقى ، وعدده ستة وعشرون استبيانا ، ملأها المعلمون .

المعالجة الاحصائية : فرغت نتائج الاستبيانات بعد ذلك ، وصنفت أنماط استجابات عينة البحث إلى أحد المستويات الدراسية (مبتدىء ومتوسط ومتقدم) بالنسبة لكل مهارة في كل قسم من أقسام الاستبيان الستة على حدة . واستخدمت النسب المئوية للكشف عن الاتجاهات العامة لدى أفراد العينة . كما استخدم اختبار الدلالة كا ٢ للكشف عن دلالة الفروق في الاتجاهات بين المستويات الدراسية الثلاثة . وكما نعلم ، فإن فكرة الكاى تربيع مصاغة وفقا للفرض الصفرى هى أن التكرار الملاحظ في فئة معينة ما هو الا انحراف صدفة عن التكرار الفرضى أو المتوقع لهذه الفئة . والتكرارات المتوقعة تشتق من أى تحديد يعطيه الباحث للفرض الصفرى . ويتوقع الباحثان أن التكرار المتوقع في كل فئة يجب أن يكون بنسبة واحد إلى ثلاثة ثم تحسب كا ٢ باستخدام المعادلة الآتية :

$$\text{كا}^{2} = \text{مجـ} \frac{(\text{ن} - \text{تَ})^{2}}{\text{تَ}}$$

حيث ت = التكرار الملاحظ في الفئة .

تَ = التكرار المتوقع .

ولتفسير معنى كا ٢ لا بد من الرجوع إلى الجداول الاحصائية ثم جدول كا ٢ .

الفصل الرابع
تحليل البيانات

« تحليل البيانــات »

مقدمـــــة :

يستهدف هذا الفصل عرض وتحليل البيانات التى أمكن جمعها بتطبيق الاستبيان مرجئين عرض النتائج العامة إلى الفصل الخامس من هذه الدراسة .

ويهمنا في مستهل هذا الفصل أن نقف على الأساليب الاحصائية التى استخدمها الباحثان عند تحليل البيانات .

خطة التحليل الاحصائى للبيانات :

اتبع الباحثان الخطوات الآتية في المعالجة الإحصائية :

١ ـ حساب مجموع تكرارات الاستجابات المشتركة بين الأساتذة والطلاب داخل كل مستوى من مستويات الدراسة الثلاثة (مبتدىء ومتوسط ومتقدم) .

٢ ـ حساب النسب المئوية للتكرار بالنسبة لتوزيع المهارة على المستويات الثلاثة وذلك للكشف عن الاتجاهات العامة لدى أفراد العينة لوضع المهارة في المستوى المناسب لها .

٣ ـ حساب الدلالة الاحصائية للفروق بين تكرار الاستجابات في المستويات الثلاثة ، وهل هى فروق حقيقية يعول عليها ويوثق بها ، أم أنها فروق ترجع إلى محض الصدفة ، وذلك باستخدام اختبار الدلالة كا ٢ . وبحساب قيم كا ٢ والرجوع إلى الجداول الاحصائية أمكننا تحديد مستوى الدلالة الاحصائية والذى تراوح بين ٠٠١, و ١, ، كما اتضح أن بعض هذه القيم ليس له دلالة احصائية .

وتوضح ملاحق الدراسة من (١ ـ ٦) الخطوات الثلاث السابقة وذلك في كل قسم من أقسام الاستبيان الستة الأولى . . ففي كل ملحق يتبين رقم المهارة في الاستبيان الأصلى واستجابات أفراد العينة وتحديدهم للمستوى الدراسى المناسب لها (مبتدىء أو متوسط أو متقدم) ، وفي داخل كل مستوى من هذه المستويات الثلاثة نذكر عدد التكرارات والنسبة المئوية لها ثم قيمة كا ٢ ومستوى الدلالة الاحصائية لهذه القيمة . وقد فضلنا أن نضع هذه النتائج في ملاحق الدراسة ليرجع اليها من شاء .

خطة عرض البيانات :

أما من حيث طريقة عرض البيانات في هذا الفصل فقد سارت على الوجه التالى :

١ ـ اجمال الصورة العامة لمستوى دلالة المهارات المنضوية تحت كل قسم من أقسام الاستبيان على حدة .

٢ ـ تصنيف المهارات ذات الدلالة الاحصائية إلى مستويات تعليم اللغة العربية الثلاثة حسب مستوى الدلالة الاحصائية (٠٠١, ـ ٠١, ـ ٠٥, ـ ١,) وعلى أساس دلالة النسبة المئوية لتكرارات الاستجابات الكلية ثم بيان تقسيم هذه النسبة المئوية داخل المستوى الدراسى الواحد بين الأساتذة والطلاب واستقراء مجموعة النتائج لكل قسم على حدة .

٣ ـ تلخيص نتائج الدراسة حسب التصنيف المقترح بالجدول رقم (١) بالفصل السابق وذلك بتقسيم المهارات الأساسية إلى مهارات تفصيلية حسب عناصر الاستبيان الخمسة الأولى ، واستقراء النتائج لكل قسم على حدة .

وفيما يلى معالجة لبيانات كل قسم من أقسام الاستبيان .

القسم الأول : الاستماع :

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على ست وثلاثين (٣٦) مهارة من مهارات عملية الاستماع . وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائى باستخدام مربع كا ـ والممثلة في الجدول رقم (١١) بالملاحق ـ أن الأنماط الاستجابية لعينة البحث تراوحت دلالتها الاحصائية بين ٠٠١, و ١, ، كما أظهرت أن بعض المهارات ليس له دلالة احصائية .

وتيسيراً على القارىء قام الباحثان بتصنيف مهارات الاستماع على المستويات التعليمية الثلاثة حسب مستوى الدلالة الاحصائية وذلك في أربعة جداول يبين كل منها اسم المهارة ورقمها في الاستبيان المستخدم في الدراسة والمستوى الدراسى المقترح والنسبة المئوية لتكرارات الاستجابات (ت) للأساتذة والطلاب كل على حدة داخل المستوى المقترح وقيمة كا ٢ .

وينبغى قبل عرض هذه الجداول توضيح بعض الاشارات التى تساعد على فهم الجداول :

- رقم المهارة : ويقصد بذلك رقم المهارة في قسم الاستماع بالاستبيان (ملحق رقم ٧) .
- المستوى : ويقصد بذلك المستوى التعليمي المقترح للمهارة في ضوء النسبة المئوية العامة التى نتجت عن تكرار ذكرها والمستوى المقترح هو ذلك الذى يحصل على أعلى نسبة مئوية بين المستويات الثلاثة . وعلى سبيل المثال ، نجد المهارة رقم (٧) قد حصلت على النسب المئوية الآتية : ٦٨,٨٪ (أو ٦٩٪ تقريبا) للمستوى الابتدائى ، ١٨,٨٪ (أو ١٩٪ تقريبا) للمستوى المتوسط ، بينما حصلت على ١٢,٥٪ للمستوى المتقدم . وعلى هذا الأساس اقترح المستوى الابتدائى لهذه المهارة وبعبارة أخرى يرى الباحثان أن هذه المهارة ينبغى اكسابها للطلاب في المستوى الابتدائى .

هذا بالطبع في حالة الارتفاع الظاهر للنسبة المئوية للمهارة . أما في حالة التقارب الشديد بين النسبة المئوية للمهارة في مستويين فقد اقترح كلاهما للمهارة أى أن يستمر تدريس المهارة اللغوية في المستويين .

- العام : ويقصد به النسبة المئوية للتكرار العام تلك النسبة التى تم على أساسها تحديد المستوى المقترح ، والتى يتضح منها تفوقها عن القيمة المتبقية والتى توزعت بين المستويين الآخرين .
- ٪ ت : ويقصد بذلك النسبة المئوية الخاصة بالتكرارات بالنسبة لكل من الأساتذة والطلاب ، وتحت هذه الاشارة (٪ ت) يجد القارىء عمودين ، أحدهما خاص بالأساتذة ويقصد به بيان النسبة المئوية لتكرار الاستجابات في استبيان الأساتذة والآخر خاص بالطلاب ، ويقصد به بيان النسبة المئوية لتكرار الاستجابات في استبيانات الطلاب .

ولننظر على سبيل المثال للمهارة رقم (٧) نجد أن النسبة المئوية لتكرار الاستجابات عند الأساتذة هى ٥٠٪ وعند الطلاب أيضا نجد نفس النسبة المئوية ٥٠٪ ولفهم ذلك يمكن الرجوع إلى قسم الاستماع في الاستبيان المرفق لنجد أن المهارة رقم (٧) قد اختارها للمستوى الابتدائى ١١ أستاذا واختارها أيضا ١١ طالبا أى بنسبة ٥٠٪ لكل منهما . هذا . . وكانت النسبة المئوية التى حصل عليها مجموع هذه التكرارات (٢٢) في هذا المستوى ٦٨,٨٪ (أى ٦٩٪ تقريبا) وهى أعلى من زميلتها .

- كا٢ : ويقصد بذلك قيمة كا٢ والتى تحدد في ضوئها مستوى الدلالة . وبالنظر في الملحق رقم (١) الذى يعرض بيانات المهارات اللغوية في قسم الاستماع يلاحظ ما يلى :
- أن ١٢ مهارة لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة .

ـ أن ٥ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠١, من الثقة .
ـ أن ٨ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠٥, من الثقة .
ـ أن ٣ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ١, من الثقة .
ـ أن ٨ مهارات ليس لها دلالة احصائية .

ولقد تم توزيع المهارات ذات الدلالة الاحصائية على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب ، أما عن توزيع المهارات على المستويات الثلاثة فيوضحها الجدول رقم (٢) .

الجـــدول رقم (٢)
مهارات الاستماع موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقـــام المهــارات	العدد	٪	مهارات مكررة	العدد الكلى
١	الابتدائى	١٤/٩/٨/٧/٢/١	٦	٢٢	—	٦
٢	المتوسط	٢٣/٢١/١٨/١٠	٤	١٤	—	٤
٣	المتقدم	٢٤/٢٢/٢٠/١٩/١٧/٥ /٢٩/٢٨/٢٧/٢٦/٢٥ /٣٤/٣٣/٣٢/٣١/٣٠ ٣٦/٣٥	١٨	٦٤	/١٨/١٠ ٢١	٢١
		المجمـــوع	٢٨	٪١٠٠	٣	٣١

من هذا الجدول يتبين أن ٢٨ مهارة من مهارات الاستماع التى تبلغ ٣٦ أى بنسبة ٧٨٪ تقريبا ، مهارات ذات دلالة احصائية . كما يتضح أن ثلاثا من المهارات ذات الدلالة تشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم ـ هى المهارات ذات الأرقام ٢١/١٨/١٠ اثنتان منها ذواتا دلالة احصائية عند مستوى ٠١, (٢١/١٠) والثالثة ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٥, .

معنى ذلك أن أفراد العينة يرون أن يستمر التدريب على هذه المهارات في كل من المستويين المتوسط والمتقدم . وفى جدول تال سوف نبين موقع هذه المهارات من تصنيف مهارات الاستماع لنقف على مبررات الاقتراح باستمراريتها .

أما من حيث تصنيف هذه المهارات حسب دلالتها الاحصائية فتوضحه الجداول الأربعة التالية :

جدول رقم (٣)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كـا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٧	الابتدائي	٦٩	٥٠	٥٠	١٨,٢
٢	٨	الابتدائي	٧١	٤٨	٥٢	٢٤,٣
٣	١٤	الابتدائي	٧٣	٥٥	٤٥	٢٢,٤
٤	٢٠	المتقدم	٥٩	٤٧	٥٣	١٥,٤
٥	٢٢	المتقدم	٦٢	٣٩	٦١	١٤,٩
٦	٢٤	المتقدم	٦٨	٤٨	٥٢	٢١,٤
٧	٢٩	المتقدم	٧٤	٥٥	٤٥	٢٠,٢
٨	٣٠	المتقدم	٧٦	٥٨	٤٢	٢٢,٧
٩	٣٢	المتقدم	٧٨	٥٢	٤٨	٢٤,٢
١٠	٣٣	المتقدم	٥٨	٦١	٣٩	
١١	٣٤	المتقدم	٧٣	٤٦	٥٤	٢٣,٤
١٢	٣٥	المتقدم	٦٥	٤٥	٥٥	١٥,٩

من هذا الجدول يتضح أن ٣ مهارات فقط من بين ١٢ مهارة مما هي ذات دلالة عند مستوى ٠٠١, تقترح للمستوى الابتدائي ،

والملاحظ أنها جميعها مما ينتمي لآليات الاستماع أي ما يعتبر أساسيا لاكتساب المهارات الأخرى المتقدمة ، ولا شك أن ارتفاع مستوى دلالتها ليصل الى ٠٠١, مؤشر على مدى ادراك أفراد العينة لأهميتها واجماعهم على اقتراح المستوى الابتدائي لها .

القول نفسه يصدق على المهارات التسع الأخرى التي تقترح للمستوى المتقدم أن تتعدى مستوى آليات الاستماع باستثناء مهارة واحدة هي المهارة رقم ٣٥ . ويرى أفراد العينة أن يتم التدريب على مهارات النبر Stress والتنغيم Intonationفي المستوى المتقدم .

ولعل الظاهرة التي تلفت الانتباه هي خلو المهارات ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١, من مهارات تقترح للمستوى المتوسط . . ولعل لأفراد العينة عذراً في ذلك إذ إن معظم المهارات الواردة في هذا الجدول تنتمي للمستويات العقلية العليا وما يتبعها من مستويات ، فضلا عن أن الخط الذي يفصل بين المستوى الابتدائي والمتوسط وبين المستوى المتوسط والمتقدم خط دقيق قد لا يستطيع البعض التمييز معه بين ما يناسب هذا المستوى أو ذاك ، فالتداخل بين المهارات أمر وارد بلا شك . ومن اليسير على الفرد أن يحدد للمستوى الابتدائي مهارات وللمستوى المتقدم مهارات أخرى لما يبدو من تفاوت ظاهري بين المستويين .

وعلى أية حال يظل تفسيرنا لخلو مهارات للمستوى المتوسط هنا اجتهاداً قد نحصل منه على أجر واحد .

جـــدول رقـــم (٤)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	طلاب	أساتذة	
١	٩	الابتدائي	٦١	٣٧	٦٣	١١,١
٢	١٠	المتوسط المتقدم	٤٥ ٤٨	٥٧ ٦٧	٤٣ ٣٣	١٠,٢
٣	٢١	المتوسط المتقدم	٤٥ ٤٨	٤٣ ٦٧	٥٧ ٣٣	١٠,٢
٤	٢٨	المتقدم	٦١	٥٣	٤٧	٩,٥
٥	٣٦	المتقدم	٥٩	٥٣	٤٧	١٢,١

وعلى عكس الجدول السابق ، فإن هذا الجدول يشتمل على مهارتين يقترح تدريسهما في المستوى المتوسط على أن يستمر ذلك إلى المستوى المتقدم ، في حين يقترح الواحدة من المهارات الخمس لتدرس في المستوى الابتدائي (مهارة رقم ٩) وهي من آليات الاستماع ، بينما يقترح للمهارتين الباقيتين (٢٩ / ٣٦) أن يركز عليهما في المستوى المتقدم ، والذي يثير الدهشة أن إحداهما (٣٦) تنتمي لآليات الاستماع ، تلك التي يفترض اكتساب الدارس لها أولاً وقبل تقدمه في مستويات تعلم العربية . ولقد يكون السبب في هذا الإقتراح هو تصور أفراد العينة للجانب الانفعالي في الحديث على أنه مهارة لا يكتسبها الفرد إلا في مستوى متقدم ، وكأن آليات الاستماع تقتصر على الجانب الفسيولوجي في عملية الاستماع أو مهاراته البسيطة جدا . .

وكما يبدو في الجدول ، تتقارب النسب المئوية العامة للمهارتين ١٠ / ٢١ في كل من المستويين المتوسط والمتقدم مما شجع الباحثين على اقتراح المهارتين للمستويين .

جدول رقم (٥)

مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ٠٥,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائي	٥٣	٥٣	٤٧	٦,٨
٢ ٣	١٧ ١٨	المتقدم المتوسط	٥٤ ٤٤	٦٧ ٤٢	٣٣ ٥٨	٧,٨
		المتقدم	٤٤	٦٧	٣٣	٦
٤	٢٣	المتوسط	٥٦	٤٤	٥٦	٧,٧
٥	٢٥	المتقدم	٥٥	٥٦	٤٤	٧,٥
٦	٢٦	المتقدم	٥٨	٦١	٣٩	٩
٧	٢٧	المتقدم	٥٣	٧١	٢٩	٦
٨	٣١	المتقدم	٥٣	٥٠	٥٠	٦,٢

في هذا الجدول يتبين أن مهارة واحدة هي المقترحة للمستوى الابتدائي (١) وأن مهارة واحدة تقترح للمستوى المتوسط (٢٣) وأن خمس مهارات فقط تقترح للمستوى المتقدم (١٧ / ٢٥ / ٢٦ / ٢٧ / ٣١) - بينما تشترك مهارة واحدة في مستويين ، متوسط ومتقدم . ولقد كان متوقعا أن تحظى المهارة الأولى في قسم الاستماع (١) بالمستوى الابتدائي .

جدول رقم (٦)
مهارات الاستماع ذات الدلالة عند مستوى ١ , ٠

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	ت ٪			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٢	الابتدائي	٥٠	٥٦	٤٤	٤,٧٥
٢	٥	المتقدم	٥٤	٦٢	٣٨	٤,٧٥
٣	١٩	المتقدم	٤٨	٦٤	٣٦	٥,٤

من هذا الجدول يتبين أن مهارة واحدة من بين ثلاث مهارات ذات دلالة عند مستوى ١ , ٠ هي المقترحة للمستوى الابتدائي (٢) وأن مهارتين مقترحتان للمستوى المتقدم (٥ / ١٩) . ومما يثير التساؤل هنا ورود مهارتين من مهارات فهم المسموع هنا ، أحداهما مقترحة للمستوى الابتدائي (٢) والأخرى مقترحة للمستوى المتقدم (٥) وقد كان المتوقع أن ينتهي الأمر بمهارات فهم المسموع عند المستوى الابتدائي الا أن أفراد العينة يرون أن التقاط الأفكار الرئيسة (أي المهارة رقم ٥) مهارة ينبغي أن تستمر مع الدارس حتى تنتهي معه عند المستوى المتقدم . ولعل لهم في ذلك مبررا ، إذ الواقع أن كثيرا من الدارسين ينتهون من دراستهم النظامية ولا يزالون عاجزين عن التقاط الأفكار الرئيسة . ولعل القارىء يلاحظ أننا في ثنايا تحليل بيانات الجداول الأربعة السابقة قد لمحنا إلى موقع المهارات اللغوية المقترحة للمستويات التعليمية الثلاثة من التصنيف الهرمي لمهارات الاستماع والذي تمت مناقشته في الفصل السابق . ولقد يفتقد القارىء الصورة الكلية للعلاقة بين المستويات التعليمية والتصنيف الهرمي للمهارات .

من أجل هذا يرى الباحثان ابراز هذه العلاقة في حديث مستقل . .

والجدول رقم (٧) يبرز لنا موقع المهارات اللغوية بمستوياتها المقترحة من التصنيف الهرمي لمهارات الاستماع .

جـــدول رقـــم (٧)

موقع المهارات ذات الدلالة الاحصائية من التصنيف الهرمى لمهارات الاستماع

رقم تنازلى	التصنيف الهرمى للمهارات	ارقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائى	المتوسط	المتقـــــدم
٧	الفهم الثقافي	–	–	٢٤
٦	قيم الاستماع	–	١٨	٢٧/١٨/١٧
٥	اتجاهات الاستماع	–	–	١٩
٤	مستويات عقلية عليا	–	–	٣٤/٣٢/٣٠/٢٨/٢٦/٢٥/٢٠
٣	فهم المسموع	٢	١٠	٣٣/٢٩/١٠/٥
٢	كفاءة نحوية	–	٢٣/٢١	٢٢/٢١
١	آليات الاستماع	١٤/٩/٨/٧/١	–	٣٦/٣٥/٣١
	المجمـــوع	٦	٤	٢١

وكما يبدو من هذا الجدول ، يظهر التركيز على مهارات آليات الاستماع في المستوى الابتدائى ولا يستمر منها إلى المستوى المتقدم سوى ثلاث مهارات وهى الخاصة بالجانب الانفعالى في الحديث ومهارات الاستماع اليه (٣٦/٣٥/٣١) بينما يختص المستوى المتوسط بأربع مهارات ثلاث منها تنتمى إلى المستوى الأوسط في التصنيف الهرمى لمهارات الاستماع (٢٣/٢١/١٠) بينما تنتمى المهارة الرابعة (١٨) إلى المستوى الأعلى من مستويات تصنيف المهارات (قيم الاستماع) كما نلاحظ أن مهارات الاستماع في المستويات العقلية العليا والفهم الثقافي تحتل أغلب المساحة في مهارات المستوى المتقدم .

وأخيراً فليس من بين المهارات ما يوصى بأن يستمر مع الدارسين سوى ثلاثة هى رقم ١٠ و ١٨ و ٢١ وقد رأى أفراد العينة أن تستمر في المستويين المتوسط والمتقدم . ليس معنى هذا بالطبع اقتراح خط فاصل بين المستويات الثلاثة ، بمعنى أن يقتصر كل منها على ما اقترح له من مهارات ، تبدأ به وتنتهى عنده فتعلم اللغة عملية تراكمية يصعب وضع حدود بين مراحلها أو خلق فواصل بين مهاراتها . فكل منها تبدأ حيث تنتهى الأخرى .

القسم الثانى : الكلام :

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على خمس وثلاثين (٣٥) مهارة من مهارات الكلام . . وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائى باستخدام مربع كا والممثلة في الجدول رقم (٢) بالملاحق ـ أن الأنماط الاستجابية لعينة البحث تراوحت دلالتها الاحصائية بين ٠٠١, و ١, ، كما أظهرت أن بعض المهارات ليس له دلالة احصائية .

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلى :

- أن ١٢ مهارة لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة .
- أن ٥ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠١, من الثقة .
- أن ١٠ مهارات لكل منها دلالة احصائية تتراوح بين ٠٢, ، ٠٥, .
- أن ٤ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ١, من الثقة .
- أن ٤ مهارات ليس لها دلالة احصائية وهى ذوات الأرقام ٤ / ٥ / ١٩ / ٢٧ .

ولقد تم توزيع المهارات ذات الدلالة الاحصائية على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب .

أما عن توزيع المهارات على المستويات الثلاثة فيوضحها الجدول رقم (٨) .

جـــدول رقـــم (٨)
مهارات الكلام موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقـــام المهـــارات	العدد	٪	مهارات مكررة	العدد الكلى
١	الابتدائى	١٨/٣/٢/١	٤	١٣	—	٤
٢	المتوسط	٢٨/٢٤/١٢/١٠/٩/٦	٦	١٩	١٨	٧
٣	المتقدم	/١٥/١٤/١٣/١١/٨/٧ /٢٢/٢١/٢٠/١٧/١٦ /٣٠/٢٩/٢٦/٢٥/٢٣ ٣٥/٣٤/٣٣/٣٢/٣١	٢١	٦٨	/٩/٦ ٢٤/١٠	٢٥
		المجمـــوع	٣١	٪١٠٠	٥	٣٦

من هذا الجدول يتبين أن ٣١ مهارة من مهارات الكلام التى تبلغ ٣٥ أى بنسبة ٨٩٪ تقريبا مهارات ذات دلالة احصائية . كما يتضح أن خمسا من المهارات ذات الدلالة تشترك بين مستويين ، واحدة منها تشترك بين المستويين الابتدائى والمتوسط (١٨) وأربع تشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم (٢٤/١٠/٩/٦) .

أما من حيث تصنيف هذه المهارات حسب دلالتها الاحصائية فتوضحه الجداول الأربعة التالية :

جـــدول رقـــم (٩)
مهارات الكلام ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١ ,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كـا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٨	المتقدم	٦٣	٥٩	٤١	١٥,٨
٢	١٣	المتقدم	٦٩	٥٥	٤٥	١٩,٧
٣	١٤	المتقدم	٧٥	٥٤	٤٦	٢٤,٢
٤	١٥	المتقدم	٧٤	٥٢	٤٨	٢٣,٦
٥	١٦	المتقدم	٦٢	٤٣	٥٧	١٤,٥٧
٦	١٧	المتقدم	٦٧	٥٠	٥٠	٢٠,٢
٧	٢٣	المتقدم	٧٦	٥٠	٥٠	٢٤
٨	٢٦	المتقدم	٨٢	٥٥	٤٥	٢٨,٧
٩	٣١	المتقدم	٧٠	٤٧	٥٣	١٦,٧
١٠	٣٣	المتقدم	٦٩	٥٥	٤٥	١٩
١١	٣٤	المتقدم	٧٧	٦٣	٣٧	٢٧,٦
١٢	٣٥	المتقدم	٦٧	٤٦	٥٤	١٨,٧

الظاهرة التى تلفت النظر في هذا الجدول أن جميع المهارات ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١ , قد اقترحت للمستوى المتقدم مما يكشف عن وضوح الأمر في التصنيف عند أفراد العينة . وجدير بالذكر أن أربعا منها تنتمى للمستويات العقلية العليا في الكلام مثل القدرة على الترتيب المنطقى للأفكار ترتيبا يلمسه السامع والقدرة على التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة فلا زيادة ولا تعثر ! كما أن ستا منها (أى بنسبة

٥٠٪) تنتمى إلى الطلاقة في الكلام بينما تنتمى اثنتان إلى أعلى المستوى الهرمى في تصنيف مهارات الكلام أى قيم الكلام والفهم الثقافي .

ومما يلفت الانتباه أيضا أن كافة المهارات ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١, والمقترحة للمستوى المتقدم لا يتكرر منها شيء مع المستويين الآخرين .

جـدول رقـم (١٠)
مهارات الكلام ذات الدلالة عند مستوى ٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٣	الابتدائى	٦٣	٥٣	٤٧	١٢,٦
٢	١١	المتقدم	٥٨	٥٧	٤٣	١٢,٢
٣	٢٠	المتقدم	٦٠	٤٨	٥٢	١٢,٧
٤	٢١	المتقدم	٦٣	٤٢	٥٨	١٣,٤
٥	٣٢	المتقدم	٦١	٥٩	٤١	١٠

من هذا الجدول يتبين أن مهارة واحدة ذات دلالة عند مستوى ٠١ر هى المقترحة للمستوى الابتدائى وتنتمى لآليات الكلام بينما يقترح باقى المهارات ، وعددها أربع ، أى بنسبة ٨٠٪ للمستوى المتقدم تنتمى ثلاث منها للمستويات العقلية العليا (١١/٢١/٣٢) والأخيرة (٢٠) تنتمى للكفاءة النحوية .

جدول رقم (١١)
مهارات الكلام ذات الدلالة الاحصائية
التى تتراوح بين ٠٢, ، ٠٥,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائى	٥٦	٥٠	٥٠	٨,٣
٢	٢	الابتدائى	٥٣	٥٦	٤٤	٧,٢
٣	٧	المتقدم	٥٣	٥٦	٤٤	٦,٦
٤	١٠	المتوسط المتقدم	٤٥ ٤٥	٦٩ ٣٩	٣١ ٦١	٦,٩
٥	١٢	المتوسط	٦٥	٣٩	٦١	٩,١
٦	١٨	المبتدىء المتوسط	٤٥ ٤٢	٤٠ ٧١	٦٠ ٢٩	٦,٧
٧	٢٤	المتوسط المتقدم	٤٣ ٥٠	٥٨ ٣٦	٤٢ ٦٤	٨,٩
٨	٢٥	المتقدم	٥٥	٤٧	٥٣	٦,٧
٩	٢٨	المتوسط	٥٠	٣٦	٦٤	٦,٩
١٠	٢٩	المتقدم	٥٥	٦٣	٣٧	٦,٣

من هذا الجدول يتضح أن مهارتين (٢/١) من بين المهارات ذات الدلالة عند مستوى يتراوح بين ٠٢, ، ٠٥, وقد اقترحتا للمستوى الابتدائى . بينها تشترك مهارة ثالثة بين المستويين الابتدائى والمتوسط . والمهارات الثلاث تنتمى لآليات الكلام ، هذا . . ويقترح

للمستوى المتوسط أيضاً مهارتان (٢٨/١٢) وتنتمى الأولى للمستويات العقلية العليا بينما تنتمى الثانية لقيم الكلام في التصنيف الهرمى لمهارات الكلام في الوقت الذى تشترك فيه مهارة بين المستويين الابتدائى والمتوسط (١٨) بينما تشترك مهارتان أخريان بين المستوى المتوسط والمتقدم (٢٤/١٠) وتنتمى الأولى منهما إلى الكفاءة النحوية بينما تنتمى الأخرى إلى المستويات العقلية العليا أما المستوى المتقدم فتقترح له ثلاث مهارات (٢٩/٢٥/٧) تنتمى الأولى منها إلى قيم الكلام بينما تنتمى الأخريان إلى اتجاهات الكلام . ومن الواضح أن قيم الكلام واتجاهاته تمثل المستويات العليا في التصنيف الهرمى لمهارات الكلام .

جـــدول رقـــم (١٢)

مهارات الكلام ذات الدلالة عند مستوى ١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت العام	٪ ت أساتذة	٪ ت طـلاب	كا ٢
١	٦	المتوسط المتقدم	٣٨ ٤٧	٤٦ ٦٣	٥٤ ٣٧	٥,٧
٢	٩	المتوسط المتقدم	٣٥ ٤٨	٧٣ ٤٧	٢٧ ٥٣	٤,٩
٣	٢٢	المتقدم	٥٢	٤٤	٥٦	٥,١
٤	٣	المتقدم	٥٠	٣٦	٦٤	٥,٥

المهارات الأربع في هذا الجدول تقترح للمستوى المتقدم ، وان كانت تشترك مهارتان منها بين هذا المستوى والمستوى المتوسط (٩/٦) . والأولى تنتمى للكفاءة النحوية والثانية تنتمى للفهم الثقافي ، بينما تنتمى المهارتان الأخريان إلى المستويات العقلية العليا وقيم الكلام .

وبمثل ما عرضنا سابقا موقع المهارات ذات الدلالة الاحصائية في مجال الاستماع من التصنيف الهرمى لمهاراته نعرض فيما يلى لموقع المهارات ذات الدلالة الاحصائية من التصنيف الهرمى لمهارات الكلام . ويوضح ذلك الجدول رقم (١٣) .

جـدول رقـم (١٣)
موقع المهارات ذات الدلالة الاحصائية من التصنيف الهرمى لمهارات الكلام

رقم تنازلى	التصنيف الهرمى للمهارات	أرقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائى	المتوسط	المتقـدم
٧	الفهم الثقافي	–	٩	٩/٨
٦	قيم الكلام	–	٢٨	٣١/٣٠/٧
٥	اتجاهات الكلام	–	–	٢٩/٢٥
٤	الطلاقة في الكلام	–	–	٣٥/٣٣/٢٣/١٧/١٤/١٣
٣	مستويات عقلية عليا	–	٢٤/١٢	٢٤/٢٢/٢١/١٦/١٥/١١
٢	كفاءة نحوية	–	١٠/٦	٢٠/١٠/٦
١	آليات الكلام	١٨/٣/٢/١	١٨	–
	المجموع	٤	٧	٢٥

يتضح من هذا الجدول أن التركيز على مهارات آليات الكلام في المستوى الابتدائى . بينما تتوزع المهارات بين مستويات التصنيف الهرمى باستثناء اتجاهات الكلام والطلاقة وهذا بالنسبة للمستوى المتوسط . أما المستوى المتقدم فتتوزع مهاراته بين مستويات التصنيف المختلفة باستثناء آليات الكلام .

ومن المعانى التى يوحى بها هذا الجدول أن آليات الكلام ينبغى أن تنتهى مع الدارس عند المستوى الابتدائى باستثناء ظاهرة التنوين

التي يرى الخبراء ضرورة استمرار تدريب الدارس عليها في المستوى المتوسط .

ويحظى كل من الطلاقة في الكلام والمستويات العقلية العليا بمعظم المهارات المقترحة للمستوى المتقدم (١٥ مهارة من بين ٢٥ مهارة بنسبة ٦٠٪) .

القسم الثالث : القـــراءة :

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على خمسين (٥٠) مهارة من مهارات عملية القراءة . وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائى باستخدام مربع كا - والممثلة في الجدول رقم (٣) بالملاحق - أن الأنماط الاستجابية لعينة البحث تراوحت دلالتها الاحصائية بين ٠٠١, و ١, ، كما أظهرت أن بعض المهارات ليس له دلالة احصائية .

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلى :

- أن ٢٨ مهارة لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة .
- أن ١٠ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠١, من الثقة .
- أن ٥ مهارات لكل منها دلالة احصائية تتراوح بين ٠٢, ، ٠٥, من الثقة .
- أن ٤ مهارات ليس لها دلالة احصائية وهى ذات الأرقام ٤/٦/٣٤/٤٨ .

ولقد تم توزيع المهارات ذات الدلالة الاحصائية على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب .

أما عن توزيع المهارات على المستويات الثلاثة فيوضحها الجدول رقم (١٤) .

جـــدول رقـــم (١٤)
مهارات القراءة موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقام المهارات	العدد	٪	مهارات مكررة	العدد الكلى
١	الابتدائى	١/٢/٣/٤٣/٤٤	٥	١١	–	٥
٢	المتوسط	٥/١١/١٢/١٥/١٧/٢٠/ ٣٠/٣١/٣٢/٣٣/٣٥/٣٦/ ٣٩/٤٠/٤١/٤٥/٤٦	١٧	٣٧	١	١٨
٣	المتقدم	٧/٨/٩/١٠/١٣/١٤/١٦/١٨/ ١٩/٢١/٢٢/٢٣/٢٤/٢٥/٢٦ ٢٧/٢٨/٢٩/٣٧/٣٨/٤٢/ ٤٧/٤٩/٥٠	٢٤	٥٢	٥/١٧/٢٠/ ٣٠/٣١/ ٣٦/٣٩/٤٠/ ٤١/٤٦	٣٤
		المجمـــوع	٤٦	٪١٠٠	١١	٥٧

من هذا الجدول يتبين أن ٤٦ مهارة من مهارات القراءة التى تبلغ ٥٠ بنسبة ٩٢٪ مهارات ذات دلالة احصائية كما يتضح أن ١١ مهارة منها تشترك بين مستويين : واحدة منها تشترك بين المستويين الابتدائى والمتوسط (١) وعشر تشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم .

أما من حيث تصنيف هذه المهارات حسب دلالتها الاحصائية فتوضحه الجداول التالية :

جـــدول رقـــم (١٥)
مهارات القراءة ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت العام	٪ ت أساتذة	٪ ت طـلاب	كـا ٢
١	٧	المتقدم	٦٦	٧١	٣٠	١٥
٢	٨	المتقدم	٨	٥٤	٤٦	٢٩,٦
٣	٩	المتقدم	٦٢	٤٨	٥٢	١٥,٣
٤	١٠	المتقدم	٦٩	٥٢	٤٨	٢١,٥
٥	١١	المتوسط	٥٤	٥٥	٤٥	١٦,٣
٦	١٣	المتقدم	٦٢	٥٥	٤٥	١٥,٢
٧	١٥	المتوسط	٦٣	٦٧	٣٣	١٦,٦
٨	١٦	المتقدم	٨١	٥٤	٤٦	٣٤
٩	١٨	المتقدم	٧٣	٥٢	٤٨	٢٧
١٠	٢١	المتقدم	٦٤	٥٧	٤٣	١٦,٦
١١	٢٢	المتقدم	٨١	٥٤	٤٦	٣٢
١٢	٢٣	المتقدم	٦٥	٥٨	٤٢	١٧,٦
١٣	٢٤	المتقدم	٧٦	٥٠	٥٠	٢٦,١
١٤	٢٥	المتقدم	٦٩	٥٠	٥٠	١٨,٨
١٥	٢٦	المتقدم	٧٧	٥٤	٤٦	٢٩,٣
١٦	٢٧	المتقدم	٧٩	٥٠	٥٠	٣١,١

١٧	٢٨	المتقدم	٧٤	٥٠	٥٠	٢٨,٤
١٨	٢٩	المتقدم	٧٤	٤٦	٥٤	٢٩,٨
١٩	٣٠	المتوسط المتقدم	٤٦ ٥١	٥٠ ٦١	٥٠ ٣٩	١٤,٨
٢٠	٣٧	المتقدم	٨١	٥٦	٤٤	٣٢,١
٢١	٣٨	المتقدم	٧٧	٤٢	٥٨	٢٨,٤
٢٢	٣٩	المتوسط المتقدم	٣٣ ٦٤	٥٠ ٦١	٥٠ ٣٩	٢٠,٢
٢٣	٤٠	المتوسط المتقدم	٣٩ ٥٨	٥٠ ٥٠	٥٠ ٥٠	١٤,٤
٢٤	٤١	المتوسط المتقدم	٣٦ ٦١	٤٥ ٦٣	٥٥ ٣٧	١٥,٨
٢٥	٤٢	المتقدم	٧٧	٤٥	٥٥	٢٢,٤
٢٦	٤٧	المتقدم	٧٠	٤٨	٥٢	٢١,٣
٢٧	٤٩	المتقدم	٧١	٥٤	٤٦	٢١,٥
٢٨	٥٠	المتقدم	٦٧	٥٩	٤١	١٨,٧

من هذا الجدول الكبير يتبين أن ٢٨ مهارة بنسبة ٥٦٪ من مهارات القراءة يبلغ مستوى دلالتها الاحصائية ٠٠١, وتتوزع هذه المهارات كالتالى : ٢٢ مهارة مقترحة للمستوى المتقدم واثنتان للمستوى المتوسط بينما يشترك في المستويين أربع مهارات .

وتتوزع مهارات المستوى المتقدم كالتالى : واحدة تنتمى لآليات القراءة (٥٠) وهى الخاصة باستخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات وهذا دليل على إدراك أفراد العينة لأهمية هذه المهارة

واحساسهم بأن هذه المهارة مما يستطيع الدارس أن يكتسبها في المستوى المتقدم إذ يتصل بمراجع وكتب متخصصة في بعض فروع اللغة العربية أدبا كانت أو نحوا أو غيرهما . كما أنه هو المستوى الذى يبدأ الدارس فيه الاستقلال في تحصيل المعرفة . ومن أهم المهارات التى تلزم ذلك استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات وغيرها مما يساعد على الحصول على المعرفة المطلوبة في أقصر وقت ممكن .

ومن بين مهارات المستوى المتقدم أيضا ٧ مهارات تنتمى للمهارات العقلية الأولية ، أى فهم المقروء ، و ٥ مهارات تنتمى للمهارات العقلية الوسطى أى نقد المقروء و ٤ مهارات تنتمى للمهارات العقلية العليا أى التفاعل مع المقروء بينما تنتمى مهارة واحدة للفهم الثقافي وتهدف هذه المهارة إلى ربط الدارس غير العربى بالتراث العربى حتى يتعرف عن قرب على الثقافة العربية ومن مصادرها الأصلية ، فضلاً عن ٤ مهارات تختص بعادات القراءة واهتماماتها . ولأن المستوى المتقدم يمثل مرحلة تكوين العادات وتنمية الاهتمامات في القراءة .

أما مهارات المستوى المتوسط فقد اقتصرت على مهارتين هما ١١/١٥ وكلتاهما من المهارات العقلية الأولية أى فهم المقروء . وكأن أفراد العينة يرون أن يركز الدارس في المستوى الابتدائى على اكتساب آليات القراءة بينما يركز في المستوى المتوسط على مهارات الفهم .

هذا وتشترك بين المستويين المتوسط والمتقدم ٤ مهارات احداها خاص بعادات القراءة والثلاث الأخرى تنتمى للمهارات العقلية العليا أى تدريب الدارس على التفاعل مع النص المقروء .

جدول رقم (١٦)
مهارات القراءة ذات الدلالة عند مستوى ٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١٢	المتوسط	٥٠	٥٩	٤١	٩,٦
٢	١٤	المتقدم	٥٨	٥٩	٤١	١٢,٨
٣	٢٠	المتوسط المتقدم	٣٦ ٥٦	٥٤ ٦٠	٤٦ ٤٠	١٢,٢
٤	٣٢	المتوسط	٦٤	٥٧	٤٣	١٣,٦
٥	٣٥	المتوسط	٥٧	٥٢	٤٨	١٣,٢
٦	٣٦	المتوسط المتقدم	٣٣ ٥٨	٥٠ ٥٧	٥٠ ٤٣	١٣,٥
٧	٤٣	الابتدائى	٦١	٥٧	٤٣	١٣,٦
٨	٤٤	الابتدائى	٥٧	٤٥	٥٥	١١
٩	٤٥	المتوسط	٥٦	٦١	٣٩	٩,٧
١٠	٤٦	المتوسط المتقدم	٣٣ ٥٧	٤٠ ٤٧	٦٠ ٥٣	٩,٨

من هذا الجدول يتبين أن عشر مهارات بنسبة ٢٨٪ تقريبا من مهارات القراءة ذات الدلالة ، هى مهارات ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١, وتقترح اثنتان منها للمستوى الابتدائى بينما تقترح أربع للمستوى المتوسط وواحدة للمتقدم وثلاث تشترك بين المستوى المتوسط والمتقدم وثلاث من هذه المهارات تنتمى لآليات القراءة . وتختص بمهارة

التعرف (٣٢/٤٣/٤٤) ويرى أفراد العينة أن المستوى الابتدائى يختص بتنميته مهارتين هما (٤٣/٤٤) بينما تمتد المهارة التالية للمستوى المتوسط (٣٢) وتختص تلك المهارة بتعرف اشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل . ولعل في هذا تنمية لاستعداد الدارس للاتصال بالكتب والمراجع بنفسه وإذا كان ثلاث مهارات من بين المهارات العشر في هذا الجدول تختص بتنمية مهارات التعرف فإن خمسا منها تنتمى للمهارات العقلية الأولية أى تختص بفهم المقروء . ويرى أفراد العينة أن يتم التركيز على ثلاث منها في المستوى المتوسط (١٢/٣٥/٤٥) بينما تستمر مهارتان منها (٢٠/٣٦) حتى المستوى المتقدم . ويختصان بتعرف المعانى المتضمنة وتوقعها من السياق .

بقيت بعد ذلك مهارتان ، تنتمى احداهما للمهارات العقلية العليا (٤٦) وقد اقترحت للمستويين المتوسط والمتقدم وتختص هذه المهارة بالقدرة على التفاعل مع النص المقروء . فالقراءة ذات مفهوم واسع لا تقتصر على معرفة الكلمات أو فهم المعنى أو نقد النص وانما تمتد لتشمل القدرة على التفاعل معه ، والتفكير في تطبيقات عملية له وهى مهارة تتطلب وقتا لتنميتها . ومن ثم يقترح استمراريتها في المستويين المتوسط والمتقدم .

والمهارة الأخيرة هنا تنتمى للكفاءة النحوية (١٤) وهى المهارة الوحيدة في هذا التصنيف وتختص بالقدرة على إدراك العلاقة بين المعنى والتركيب اللغوى . وهى مهارة لا يتوقع اكتساب الدارس لها في المستويين الابتدائى والمتوسط ومن ثم فقد اقترحها أفراد العينة للمستوى المتقدم .

جــدول رقــم (١٧)
مهارات القراءة ذات الدلالة الاحصائية
التى تتراوح بين ٠٢, ، ٠٥,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كـا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائى المتوسط	٤٢ ٤٦	٣٦ ٦٧	٦٤ ٣٣	٦ر٧
٢	٢	الابتدائى	٤٧	٥٦	٤٤	٦,٨
٣	٣	الابتدائى	٥٥	٣٩	٦١	٧,١
٤	١٧	المتوسط المتقدم	٣٢ ٥٤	٥٠ ٦٥	٥٠ ٣٥	٩,٢
٥	١٩	المتقدم	٥٤	٥٣	٤٧	٧,٦

في هذا الجدول تختص مهارتان بالمستوى الابتدائى (٣/٢) وكلاهما ينتمى لآليات القراءة بينما تختص مهارة واحدة بالمستوى المتقدم (١٩) وتختص بمهارة فهم المقروء ، في الوقت الذى يقترح فيه استمرار مهارتين بين مستويين ، احداهما تقترح للمستويين الابتدائى والمتوسط (١) وتختص بحركة العين في أثناء قراءة اللغة العربية إذ تتحرك من اليمين إلى اليسار مما يشكل بعض العبء عند الناطقين بلغات أخرى لا تتبع هذا النظام في الكتابة ومن ثم اقترح استمرارية مهارة القراءة من اليمين إلى اليسار حتى المستوى المتوسط على افتراض انتهاء المشكلة في هذا المستوى . أما المهارة الأخرى التى يقترح استمراريتها بين مستويين هما المتوسط والمتقدم فهى المهارة رقم (١٧) وتختص بالتحليل الصرفي الصحيح للكلمة ولعل مما دفع أفراد العينة لاقتراح ذلك هو تدريس مادة الصرف في المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى مع التعرض له ببساطة في المستوى المتوسط .

جـــدول رقـــم (١٨)

مهارات القراءة ذات الدلالة عند مستوى ١ ,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت العام	أساتذة	طلاب	كا ٢
١	٥	المتوسط المتقدم	٣٩ ٤٦	٥٤ ٧٣	٤٦ ٢٧	٥,١
٢	٣١	المتوسط المتقدم	٣٧ ٤٨	٥٠ ٦٢	٥٠ ٣٨	٤,٧
٣	٣٣	المتوسط	٥٠	٤٧	٥٣	٥,٤

في هذا الجدول الأخير نتبين أن ثلاث مهارات بنسبة ٧٪ تقريبا من بين مهارات القراءة ذات الدلالة هى مهارات ذات دلالة عند مستوى ١ , من الثقة وهو مستوى ضئيل بلا شك . وتختص مهارة منها بالمستوى المتوسط (٣٣) بينما يقترح استمرارية مهارتين (٣١/٥) حتى المستوى المتقدم . ويبدو لنا أن وجود صعوبات في القراءة عند بعض الدارسين هو الذى دفع أفراد العينة لاقتراح استمرارية المهارة رقم ٣١ بين المستويين المتوسط والمتقدم . إذ إن بعضهم يتخطى السطر أحيانا عند القراءة ولعل هذا ناتج عن تأثير عاداتهم القرائية التى اكتسبوها من القراءة بلغة ذات نظام آخر في الكتابة ، أى ليست مشابهة للعربية في الكتابة من اليمين إلى اليسار . والآن نتساءل عن الصورة الاجمالية لموقع هذه المهارات من التصنيف الهرمى لمهارات القراءة . وهذا ما يوضحه الجدول رقم (١٩) .

جـــدول رقـــم (١٩)
موقع المهارات ذات الدلالة الاحصائية من التصنيف الهرمى لمهارات القراءة

رقم تنازلى	التصنيف الهرمى للمهارات	أرقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائى	المتوسط	المتقدم
٧	الفهم الثقافي	–	–	٢٨
٦	عادات القراءة واهتماماتها	–	٣٠	٣٠/٢٩/٢٢/٢١/٨
٥	مهارات عقلية عليا (تفاعل)	–	٤١/٤٠/٢٩ ٤٦/	/٤١/٤٠/٣٩/٣٨/٢٥ ٤٩/٤٦/٤٢
٤	مهارات عقلية وسطى (نقد)	–	–	٣٧/٢٧/٢٦/١٨/١٦
٣	مهارات عقلية أولية (فهم)	–	/١٢/١١/٥ /٢٠/١٧/١٥ ٤٥/٣٦/٢٥	/١٧/١٣/١٠/٩/٧/٥ ٤٧/٣٦/٢٤/٢٣/٢٠/١٩
٢	الكفاءة النحوية	–	–	١٤
١	آليات القراءة (تعرف)	/٣/٢/١ ٤٤/٤٣	٣٢/٣١/١ ٣٣	٥٠/٣١
	المجمـــوع	٥	١٨	٣٤

كما يتضح من هذا الجدول ، يرى أفراد العينة أن يتم التركيز في المستوى الابتدائى على آليات القراءة . أى أن يكتسب الدارس المهارات الأساسية في القراءة مثل القراءة من اليمين إلى اليسار ، وربط الرموز الصوتية بالمكتوبة وتعرف الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة ، وتعرف الكلمات والتمييز بين خصائص الكتابة العربية وهناك بعض المهارات الأساسية التى يرى أفراد العينة استمراريتها حتى المستوى المتقدم ، ويعود السبب في اقتراح استمراريتها إلى أحد أمرين : اما لأنها مهارات تعالج بعض مشكلات الدارسين في القراءة مثل تخطى بعض السطور أثناء القراءة (٣١) واما لأنها مهارات تنمى عند الدارسين الاستقلال في القراءة وتدربهم على الاتصال بالمادة المطبوعة .

والذى يبدو لنا أيضاً هو تركيز أفراد العينة على المهارات العقلية الأولية ، أى تنمية القدرة على فهم المقروء وذلك في المستوى المتقدم . مما ينبىء عن احساسهم بمشكلة تواجه الدارسين في القراءة ، وتستمر معهم حتى انتهائهم من البرنامج . تلك المشكلة هى افتقار كثير من الدارسين للمهارات اللازمة للفهم الجيد للمقروء . ولقد اقتصر الاستبيان على مهارة واحدة لكل من الكفاءة النحوية والفهم الثقافي ولقد اقترح لهما المستوى المتقدم . ولئن كان رأى أفراد العينة بالنسبة لمهارة الفهم الثقافي (٢٨) متفقاً مع توقع الباحثين ، إذ يرد الفهم الثقافي في أعلى سلم التصنيف الهرمى لمهارات القراءة ، فقد جاء رأى أفراد العينة بخصوص مهارة الكفاءة النحوية مختلفا لتوقعات الباحثين إذ وردت هذه المهارة (١٤) في درجة تالية لآليات القراءة ، ولقد كان توقعنا أن تعالج هذه المهارة في المستوى الابتدائى مع صاحباتها من مهارات آليات القراءة الا أن أفراد العينة يرون أن القدرة على إدراك العلاقة بين المعنى والتركيب اللغوى لا ينبغى أن تعالج قبل المستوى المتقدم .

هذا . . ولقد أضاف بعض الأساتذة ثلاث مهارات أخرى إلى قسم القراءة بيانها كالتالى :

- معرفة الأساليب والعلل والعوامل التى تؤدى إلى نتائج معينة في القطعة المقروءة وقد اقترحها أستاذ للمستوى المتقدم .

- استخلاص الأدلة التى يعرضها الكاتب وتعرف موقعها من القضية التى يعالجها النص . وقد اقترحها أستاذ آخر للمستوى المتقدم .

- معرفة الترتيب الألفبائى (أ - ب - ت - ث - جـ . . الخ) والترتيب الأبجدى (أ - ب - جـ - د - هـ - و - ز . . الخ) للحروف . وقد اقترحها أستاذان للمستوى الابتدائى .

القسم الرابع : التذوق الأدبي :

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على خمس وثلاثين (٣٥) مهارة للتذوق الأدبي . وعملية التذوق الأدبي ـ كما وضحنا في وصف الاستبيان ـ تندرج ضمن مهارات القراءة ، وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائى باستخدام مربع كا ـ والممثلة في الجدول رقم (٤) بالملاحق ـ أن عدد أربع وثلاثين (٣٤) مهارة كان لكل منها دلالة احصائية على مستوى ٠٠١ , من الثقة ، وأن المهارة الباقية ـ وهى رقم (١٥) ـ كانت لها دلالة على مستوى ٠١ , من الثقة . كما أظهرت نتائج توزيع هذه المهارات إلى مستويات التعليم الثلاثة على أساس دلالة النسبة المئوية لتكرارات الاستجابات لكل من الأساتذة والطلاب كما يتبين من الجدول رقم (٤) بالملاحق أن غالبية أفراد العينة في الدراسة ترى الاقتصار في تدريس هذه المهارات على طلاب المستوى المتقدم وذلك بالنسبة لأربع وثلاثين مهارة أما المهارتان الأخريان (٢٠/١٥) فيقترح أفراد العينة استمراريتهما لكل من المستويين المتوسط والمتقدم هاتان المهارتان هما :

(١٥) ـ اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين .
(٢٠) ـ شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا .

ولنا مع هذه النتيجة وقفة . . إن اقتراح كافة مهارات التذوق الأدبي للمستوى المتقدم معناه ببساطة أن أفراد العينة لا يثقون في قدرة الدارسين على تذوق الأدب العربي في مرحلة ما قبل المستوى المتقدم باستثناء مهارتين (١٥ / ٢٠) يقترح بدء العمل في تنميتهما من المستوى المتوسط ، وكأن الأمر يمكن أن يقتصر في هذا المستوى على تدريب الدارسين على شرح القصيدة أو بيان العلاقة بين معانى الأبيات بعضها وبعض .

والأمر غير ذلك في رأينا . . فالتذوق الأدبى لا ينبغى أن ينظر اليه في أعلى مستوياته أى من خلال مهاراته المتقدمة . انه شيء يمكن أن ينمى حتى عند المبتدئين في تعلم اللغة . والعبرة في رأينا ليست بعدد المهارات التى تنمى أو ارتفاع مستوى العبارة التى صيغت بها المهارة ، وإنما بمستوى السلوك الذى يمكن أن يعبر عن المهارة ويعتبر مؤشراً لاكتسابها ومن ثم دليلاً على امكانية الارتقاء بها .

ولقد ثبت للباحثيْن من خلال العمل مع الدارسين بمعهد اللغة العربية أن من الممكن للناطقين بلغات غير العربية إصدار بعض الأحكام على ما يقدم اليهم من نصوص وان كانت أحكامهم محدودة وبلغة بسيطة .

ولعل في هذه القضية ما يفتح الباب أمام الباحثين لإجراء دراسة ميدانية يقطع فيها برأى حول امكانات التذوق الأدبى عند الدارسين في المستويات الثلاثة .

القسم الخامس : التعبير الكتابى والخط :

اشتمل استبيان تحديد المهارات اللغوية المستخدم في هذه الدراسة على ثلاثين (٣٠) مهارة من مهارات التعبير الكتابى والخط . وقد أظهرت نتائج التحليل الاحصائى باستخدام مربع كاى - والممثلة بالجدول رقم (٥) بالملاحق - أن جميع هذه المهارات لها دلالة احصائية تتراوح بين ٠٠١, ، ٠٢, .

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلى :

- أن ١٦ مهارة لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١, من الثقة .
- أن ١٠ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠١, من الثقة .
- أن ٤ مهارات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ٠٢, من الثقة .

ولقد تم توزيع هذه المهارات على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب وتوزيع المهارات على المستويات الثلاثة يوضحه الجدول رقم (٢٠) .

جـــدول رقـــم (٢٠)
مهارات التعبير الكتابى والخط
موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقام المهـارات	العدد	٪	مهارات مكررة	العدد الكلى
١	الابتدائى	١/٢/٣/٤/٥/٦/١٠	٧	٢٣	—	٧
٢	المتوسط	٧/٨/٩/١١/١٢/١٣/١٤/ ١٦/١٧/١٨/٢٠/٢٤/٢٥/ ٢٦/٢٧/٢٨/٢٩/٣٠	١٨	٦٠	٦/١٠	٢٠
٣	المتقدم	١٥/١٩/٢١/٢٢/٢٣			٩/١٢/١٣/١٤/ ١٦/١٧/١٨/٢٠/ ٢٤/٢٥/٢٦/٢٧ ٢٨/٢٩/٣٠	٢٠
		المجمـــوع	٣٠	١٠٠٪	١٧	٤٧

يتبين من هذا الجدول أن ثلاث مهارات يقترح استمراريتها بين المستويين الابتدائى والمتوسط بينما يقترح استمرار ١٤ مهارة بين المستويين المتوسط والمتقدم . كما يتضح تخصيص ثلاث مهارات فقط للمستوى المتقدم وهى :

- تلخيص موضوع يقرؤه الطالب تلخيصا كتابيا صحيحا .
- سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر .
- كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما .

والذى يستوقفنا في هذا الاقتراح هو ارجاء أفراد العينة لمهارة تلخيص الموضوعات حتى المستوى المتقدم . على أن هذه مهارة يستطيع

الدارس في ضوء خبرة الباحثين ، ممارستها في أواخر المستوى الابتدائى . ولعل لأفراد العينة تصورا خاصا للمهارات المندرجة تحت مهارة التلخيص الكتابى . . كما أن ارجاء مهارة مثل سرعة الكتابة ، وسلامتها فيه توجيه للمعلمين بعدم استعجال الدارسين في مهارة الكتابة ومراعاة امكاناتهم في ذلك حتى يصلوا إلى المستوى الذى يمكن اعتبار السرعة في الكتابة معياراً للتقويم .

أما بالنسبة للمهارة الثالثة والخاصة بكتابة تقرير مبسط فلقد كان اقتراح أفراد العينة إرجاءها للمستوى المتقدم تمشيا مع الاتجاه السائد في برامج تعليم العربية في تعلم الكتابة في هذا المستوى ، إذ يتم التركيز عند تدريس التعبير التحريرى . على مهارة كتابة التقارير تهيئة للدراسة الأكاديمية التى يتوقع أن يلتحق بها الطالب بعد إتمامه الدراسة في البرنامج .

كما يتضح لنا من الجدول أن المستوى المتوسط هو محور العمل في تنمية مهارات التعبير الكتابى إذ تتركز فيه معظم مهاراته (٦٠٪) حتى إذا حسبنا المهارات المكررة لوجدنا أيضاً أن المستوى المتوسط يحظى بنسبة تتساوى مع نسبة مهارات المستوى المتقدم (٢٠ من ٤٧ مهارة أى بنسبة ٤٢,٥٪ بينما يحظى المستوى الابتدائى بنسبة ١٥٪) .

ويتمشى هذا مع الاتجاه الشائع في برامج تعليم العربية . إذ يركز معظمها على تعليم مهارات الاستماع والكلام في الأشهر الأولى من المستوى الابتدائى ثم تقدم مهارة القراءة في أواخره . أما الكتابة فلا تحظى بالوقت الكافى في هذا المستوى ، ولا يقدم منها سوى بعض مهارات النسخ دون الخوض في مهارات الكتابة الأخرى .

وينقلنا هذا الحديث إلى بيان تصنيف مهارات التعبير الكتابى والخط حسب دلالتها الاحصائية . وهو ما توضحه الجداول الثلاثة التالية :

جـدول رقـم (٢١)
مهارات التعبير الكتابى والخط
ذات الدلالة عند مستوى ٠٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	١	الابتدائى	٧٢	٥٧	٤٣	٢٧,٨
٢	٢	الابتدائى	٧٢	٥٧	٤٣	٢٦,٣
٣	٣	الابتدائى	٦٩	٥٢	٤٨	٢٣,٢
٤	٤	الابتدائى	٧٢	٥٨	٤٢	٢٤,٧
٥	٧	المتوسط	٦٨	٥٤	٤٦	٢١
٦	١١	المتوسط	٦٦	٥٧	٤٣	١٦,٦
٧	١٥	المتقدم	٦٩	٥٤	٤٦	٢١,٦
٨	١٦	المتوسط المتقدم	٣٨ ٦٢	٥٥ ٥٠	٤٥ ٥٠	١٧
٩	١٧	المتوسط المتقدم	٤٧ ٥٠	٦٣ ٤٧	٣٧ ٥٣	١٤,٢
١٠	١٩	المتقدم	٧٢	٥٠	٥٠	٢٧,٢
١١	٢٠	المتوسط المتقدم	٣٣ ٦١	٧٥ ٤٦	٢٥ ٥٤	١٦,٧
١٢	٢٢	المتقدم	٧٣	٥٢	٤٨	٢٧,٧

تابع جدول (٢١)

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طـلاب	
١٣	٢٥	المتوسط المتقدم	٥١ ٤٩	٦٣ ٥٦	٣٧ ٤٤	١٨,٦
١٤	٢٦	المتوسط المتقدم	٤٧ ٥٠	٦٣ ٤٧	٣٧ ٥٣	١٤,٢
١٥	٢٧	المتوسط المتقدم	٣٣ ٦٤	٥٨ ٥٧	٤٢ ٤٣	٢٠,٢
١٦	٢٩	المتوسط المتقدم	٣٩ ٦١	٦٩ ٥٥	٦١ ٤٥	١٨,٧

من هذا الجدول يتبين أن ١٦ مهارة بنسبة ٥٣٪ ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٠١, من بينها أربع بنسبة ٢٥٪ مخصصة للمستوى الابتدائى واثنتان بنسبة ١٢,٥٪ للمستوى المتوسط ، وثلاث بنسبة ١٩٪ للمستوى المتقدم بينما يقترح أفراد العينة استمرارية ٧ مهارات منها بنسبة ٤٤٪ بين المستويين المتوسط والمتقدم .

والملاحظ على هذا الجدول أن المهارات الأربع المقترحة للمستوى الابتدائى تنتمى جميعها للنسخ وتنتمى المهارتان المقترحتان للمستوى المتوسط للإملاء (١١/٧) . بينما تنتمى المهارات الثلاث المقترحة للمستوى المتقدم للكتابة الحرة ، أما المهارات المقترح استمراريتها بين المستويين المتوسط والمتقدم فتنتمى أربع منها للكتابة الحـرة (٢٩/٢٥/٢٠/١٦) وتنتمى اثنتان منها للفهم الثقافي (٢٧/١٧) بينما تختص واحدة منها بالإملاء (٢٦) .

جـــدول رقـــم (٢٢)
مهارات التعبير الكتابى والخط
ذات الدلالة عنـــد مستـوى ٠١,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	٪ ت			كا ٢
			العام	أساتذة	طلاب	
١	٥	الابتدائى	٦١	٥٠	٥٠	١١,١
٢	٨	المتوسط	٥٩	٧٥	٢٥	١١,٦
٣	٩	المتوسط المتقدم	٥٦ ٣٨	٦٧ ٤٢	٣٣ ٥٨	١٢,٢
٤	١٠	الابتدائى المتوسط	٣٥ ٥٤	٤٦ ٦٥	٥٤ ٣٥	١٠,٥
٥	١٣	المتوسط المتقدم	٥٣ ٤١	٦٧ ٣٦	٣٣ ٦٤	١٢,٣
٦	١٤	المتوسط المتقدم	٤٩ ٤٥	٥٦ ٥٣	٤٤ ٤٧	١١,١
٧	٢١	المتقدم	٦٢	٥٦	٤٤	١٣,٣
٨	٢٣	المتقدم	٦٠	٥٩	٤١	١٣,٤
٩	٢٤	المتوسط المتقدم	٤٧ ٥٠	٦٧ ٣٨	٣٣ ٦٢	١٣,٢
١٠	٣٠	المتوسط المتقدم	٤٩ ٤٣	٦٧ ٥٦	٣٣ ٤٣	١٠,٨

من هذا الجدول يتضح أن عشر مهارات بنسبة ٣٣٪ تقريبا ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠١ , تختص واحدة منها بالمستوى الابتدائى (٥) وهى من المعايير الجمالية وتختص واحدة أخرى بالمستوى المتوسط (٨) وهى أيضاً من المعايير الجمالية . ويبدو وراء هذا الاقتراح منطق يبرز وعى أفراد العينة بضرورة التدرج في تنمية المهارات . إذ تختص الأولى (٥) بوضوح الخط بينما تتطور الأخرى لتوصى بمراعاة التناسق والنظام . بينما يقترح استمرار المهارة رقم (١٠) بين المستويين الابتدائى والمتوسط وهى من مهارات الاملاء وتركز على مراعاة خصائص الكتابة العربية مثل المد والشدة والتنوين . . وغيرها . ويبدو أن هذه المهارة تتطلب وقتا طويلاً لتنميتها . إذ تتعدد خصائص الكتابة العربية بمثل ما تتباين في مستويات الصعوبة فبعضها يسهل تعلمه وبعضها يتطلب جهداً زائداً .

أما المستوى المتقدم فتقترح له مهارتان (٢٣/٢١) وكلتاهما مما ينتمى للكتابة الحرة وتقترح من بين مهارات الكتابة الحرة أيضا مهارتان (١٤/١٣) للمستويين المتوسط والمتقدم ، كما يقترح بهذين المستويين أيضاً مهارتان (٣٠/٩) من بين المعايير الجمالية . وأخيراً تقترح مهارة من بين مهارات الكتابة الموجهة (٢٤) وهى من بين المهارات الوظيفية الهامة في مواقف الاتصال بين الدارسين والمجتمع العربى .

جـــدول رقـــم (٢٣)
مهارات التعبير الكتابى والخط
ذات الدلالـة عنـــد مستـوى ٠٢,

رقم مسلسل	رقم المهارة	المستوى المقترح	ت ٪ العام	أساتذة	طلاب	كا ٢
١	٦	الابتدائى المتوسط	٥٣ ٣٣	٣٧ ٩٢	٦٣ ٨	٨,٢
٢	١٢	المتوسط المتقدم	٥٣ ٣٣	٤٧ ٥٨	٥٣ ٤٢	٨,٢
٣	١٨	المتوسط المتقدم	٣٩ ٥٠	٧١ ٣٩	٢٩ ٦١	٨,٧
٤	٢٨	المتوسط المتقدم	٣٢ ٥٥	٧٠ ٥٣	٣٠ ٤٧	٨,٢

من هذا الجدول يتبين أن الأربع مهارات المتبقية من بين مهارات التعبير الكتابى والخط بنسبة ١٣٪ تقريبا ذات دلالة احصائية عند مستوى ٠٢ , وكلها مما يقترح استمراريته بين مستويين . فالأولى (٦) تقترح للمستويين الابتدائى والمتوسط وتختص بالإملاء . بينما تقترح المهارات الثلاث الأخرى للمستويين المتوسط والمتقدم . واحدة منها خاصة بالكتابة الموجهة (١٢) وواحدة أخرى خاصة بالكتابة الحرة (١٨) بينما تختص الثالثة (٢٨) ببعض قواعد الإملاء .

بقى لنا أن نعرض للصورة الاجمالية لموقع هذه المهارات جميعها من التصنيف الهرمى لمهارات التعبير الكتابى والخط . وهو ما يوضحه الجدول رقم (٢٤) .

جـــدول رقـــم (٢٤)

موقع المهارات ذات الدلالة الاحصائية من التصنيف الهرمى لمهارات التعبير الكتابى والخط

رقم تنازلى	التصنيف الهرمى للمهارات	أرقام المهارات في المستويات المقترحة		
		الابتدائى	المتوسط	المتقدم
٦	الفهم الثقافي	—	٢٧/١٧	٢٧/١٧
٥	المعايير الجمالية	٥	٣٠/٩/٨	٣٠/٩
٤	الكتابة الحرة	—	١٨/١٦/١٤/١٣/ ٢٩/٢٥/٢٠	١٨/١٦/١٥/١٤/١٣/ ٢٣/٢٢/٢١/٢٠/١٩/ ٢٩/٢٥
٣	الكتابة الموجهة	—	٢٤/١٢	٢٤/١٢
٢	الإمـــلاء	١٠/٦	١١/١٠/٧/٦/ ٢٨/٢٦	٢٨/٢٦ —
١	النســـخ	٤/٣/٢/١	—	—
	المجمـــوع	٧	٢٠	٢٠

ويتضح من الجدول السابق اقتصار العمل في تنمية مهارات النسخ في المستوى الابتدائى وتكثيف العمل في تنمية مهارات الإملاء في المستوى المتوسط بينما يكثف العمل في تنمية مهارات الكتابة الحرة في المستوى المتقدم .

وإذا كنا في الأقسام الأخرى (الاستماع والكلام والقراءة) ، نجد مهارات الفهم الثقافي قد أرجئت للمستوى المتقدم . . فقد اختلف الأمر في التعبير الكتابى والخط إذ يبدأ العمل في تنميتها من المستوى المتوسط .

القسم السادس : القواعد النحوية :

الشكوى من القواعد النحوية شكوى عامة بين الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية سواء أكانت لغة أولى أم لغة ثانية . وتعزى هذه الشكوى إلى عدة أسباب ، منها ما يرجع إلى صعوبة المحتوى نفسه

واتهامه بالجفاف ومنها ما يرجع إلى الطريقة التي يتم بها عرض هذا المحتوى ، ومنها ما يرجع إلى الطريقة التي يجرى بها تدريسه ومنها ما يرجع إلى الأسلوب الذى تشهده عمليات التقويم . . ومنها ما يرجع إلى أسباب أخرى لا محل لذكرها تفصيلا .

ولقد استهدف تضمين الاستبيان قسما خاصا عن موضوعات النحو معالجة أحد الأسباب التي يظن أنها وراء مشكلة تدريس النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ذلك هو ترتيب موضوعات النحو في المستويات المختلفة . فنعرف ماذا ينبغى أن يقدم في كل مستوى من المستويات التعليمية الثلاثة : الابتدائى والمتوسط والمتقدم .

والافتراض الذى يستند اليه الباحثان في استطلاع رأى الأساتذة والطلاب حول موضوعات النحو هو أن آراءهم انما تصدر عن خبرة اكتسبت من ممارسة عملية وهى بلا شك مؤشر صادق ، ضمن مؤشرات أخرى ، لما يعتبر مناسبا لأن يقدم من موضوعات النحو في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

اشتمل استبيان الدراسة على مائة وسبعة عشرة (١١٧) موضوعا من موضوعات قواعد النحو ، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائى باستخدام مربع كا ـ والممثلة بالجدول رقم (٦) بالملاحق ـ أن الدلالة الاحصائية تراوحت بين ٠٠١, و ١, كما أظهرت أن بعض الموضوعات ليس له دلالة احصائية .

وبالنظر في هذا الملحق يلاحظ ما يلى :

- أن (٦٣) موضوعا لكل منها دلالة احصائية على مستوى ٠٠١, من الثقة .
- أن (٢٦) موضوعا لكل منها دلالة احصائية على مستوى ٠١, من الثقة .
- أن (١٠) موضوعات لكل منها دلالة احصائية على مستوى ٠٢, من الثقة .

- أن (٩) موضوعات لكل منها دلالة احصائية على مستوى ٠٥, من الثقة .
- أن (٥) موضوعات لكل منها دلالة احصائية عند مستوى ١, من الثقة .
- أن (٤) موضوعات ليس لها دلالة احصائية .

ولقد تم توزيع هذه الموضوعات على مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى في ضوء النسب المئوية لمجموع تكرار استجابات الأساتذة والطلاب .

هذا التوزيع يوضحه الجدول رقم (٢٥) .

جـــدول رقـــم (٢٥)

موضوعات النحو العربي موزعة على المستويات التعليمية

رقم مسلسل	المستوى	أرقام الموضوعـــات	العدد	٪	مهارات مكررة	العدد الكلى
١	الابتدائى	١/٢/٣/٤/٦/٩/١٠/١١/١٢/ ١٣/١٤/١٥/١٦/١١٣	١٤	١٢	–	١٤
٢	المتوسط	١٧/١٨/١٩/٢٠/٢١/٢٤/ ٢٦/٢٧/٢٨/٣٠/٣١/٣٣ ٤٠/٤٤/٤٥/٤٦/٤٧/٤٨/ ٤٩/٥٠/٥١/٥٢/٥٣/٥٥/ ٥٧/٥٨/٥٩/٦٠/٦١/٦٢/ ٦٣/٦٤/٨٥/٨٦/٩٠/٩٨/ ٩٩/١٠٠/١٠٢/١٠٣/١٠٩ ١١١/١١٤/١١٥	٤٥	٤٠	١/٢/٣/٤/٦/ ٩/١٠/١١/١٢/ ١٣/١٤/١٥/ ١٦/١١٣	٥٩
٣	المتقدم	٢٢/٢٣/٢٩/٣٢/٣٤/٣٥/ ٣٦/٣٧/٣٨/٣٩/٤٢/٤٣/٥٤/ ٥٦/٦٥/٦٦/٦٧/٦٨/٦٩/٧٠/ ٧١/٧٢/٧٣/٧٤/٧٥/٧٦/٧٧/ ٧٨/٧٩/٨٠/٨١/٨٢/٨٣/٨٤/ ٨٧/٨٨/٨٩/٩١/٩٢/٩٣/٩٤/ ٩٥/٩٦/٩٧/١٠١/١٠٤/١٠٥/ ١٠٦/١٠٧/١٠٨/١١٠/١١٢/ ١١٦/١١٧	٥٤	٤٨	٣٠/٣١/٣٣/٤٠/ ٤١/٤٤/٤٥/ ٤٦/٥٢/٥٣/ ٥٥/٥٧/٥٨/ ٥٩/٦٢/٦٣ ٦٤/٨٥/٨٦/٩٠/ ٩٨/٩٩/١٠٠/ ١٠٢/١٠٣/١٠٩/ ١١١/١١٥	٨٢
		المجمـــوع	١١٣	١٠٠٪	٤٢	١٥٥

من هذا الجدول يتضح أن ١١٣ موضوعا بنسبة ٩٦,٥٪ من موضوعات النحو ذات دلالة احصائية . وأن ٤ موضوعات بنسبة ٣,٥٪ ليست ذات دلالة .

والجدول رقم (٢٦) يذكر هذه الموضوعات والنسب المئوية لمجموع تكرارات الاستجابات بخصوصها .

جـــدول رقـــم (٢٦)

موضوعات النحو التى ليس لها دلالة احصائية والنسب المئوية لتكرارتها موزعة على المستويات

رقم الموضوع	الموضـــوع	النسب المئوية للمستويات			كا ٢
		الابتدائي	المتوسط	المتقدم	
٥	النســب	٤٥	٢٩	٢٦	٢,٠١
٧	ظروف الزمان والمكان	٢٨	٤٤	٢٨	٢,-
٨	الإضافـة	٣٢	٤٦	٢٢	٣,٣١
٢٥	الفرق بين الضمير والاسم الظاهر	١٨	٤٧	٣٥	٤,٤٨

هذه الموضوعات كما سبق القول ليس لها دلالة احصائية . . وقد لا نستغرب الأمر بالنسبة للموضوع الخامس (النسب) أو الخامس والعشرين (الفرق بين الضمير والاسم الظاهر) باعتبارهما من الموضوعات التى لا يحتاج الدارس في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى إلى استخدامها إذا ما نظرنا إلى الموضوعين الآخرين في الجدول نفسه (الظرف والإضافة) .

وعلى أية حال فإن النسب المئوية لمجموع التكرارات تدعونا لاقتراح هذه الموضوعات لأن تدرس في المستوى المتوسط باستثناء موضوع النسب الذى يقترح له المستوى الابتدائى .

وبالنظر في جدول توزيع موضوعات النحو على المستويات الثلاثة نلمس عددا من الظواهر منها :

- اقتراح أفراد العينة التدرج في عرض موضوعات النحو . فنخصص ١٢٪ منها للمستوى الابتدائى و ٤٠٪ للمستوى المتوسط ثم ٤٨٪ للمستوى المتقدم هذا بحساب الموضوعات الأصلية غير المتكررة . فإذا نظرنا إلى الأمر من زاوية العدد الكلى للموضوعات ، أى بإضافة الموضوعات المتكررة ، كان التدرج أوضح إذ يخصص للمستوى الابتدائى ٩٪ من موضوعات النحو ، ويخصص للمستوى المتوسط ٣٨٪ بينما يخصص للمستوى المتقدم ٥٣٪ .
- يكاد يقتصر الأمر ، في رأى أفراد العينة ، على تدريس بعض الموضوعات البسيطة في المستوى الابتدائى . تلك الموضوعات ذات الاستخدام الوظيفى الشائع مثل أدوات الاستفهام وأسماء الاشارة وحروف الجر وأدوات النفى وهى الموضوعات التى يلزم معرفتها لبناء الجملة .
- يقترح أفراد العينة تكرار تدريس كافة موضوعات المستوى الابتدائى في المستوى المتوسط وتفسير ذلك في رأينا بسيط ، إذ يمكن الاقتصار على الاشارة إلى هذه الموضوعات في المستوى الابتدائى بما يساعد على تركيب الجملة وتوصيل الرسالة دون خوض في الجوانب الأخرى المتصلة بهذه الموضوعات . فلن يكفى في موضوع مثل الاستفهام أن يعرف الدارس في المستوى الابتدائى معناه وأدواته دون الحديث عن المعرب منها والمبنى أو اعراب الاسم التابع لها أو غير ذلك من موضوعات مفصلة خاصة بالاستفهام على أن يرجأ هذا كله للمستوى المتوسط . وكما نعلم ، يمكن تدريس موضوعات النحو في كل مستوى بدءاً من المرحلة الابتدائية وانتهاء باقسام اللغة العربية في كليات الجامعة . . والعبرة هنا بتفاصيل الحديث وطريقة العرض ونوع التطبيقات .

ويتكرر في رأى أفراد العينة ، من موضوعات النحو في المستويين المتوسط والمتقدم ٢٨ موضوعا بنسبة ٦٢٪ من موضوعات المستوى المتوسط (٢٨ : ٤٥) أى ما يربو على نصف هذه الموضوعات .

ينبغى اذن في رأى أفراد العينة تدعيم معرفة الطلاب بهذه الموضوعات المتكررة وذلك لأمرين أحدهما شدة احتياج الطلاب لها والآخر تعدد الجوانب الخاصة بها . فموضوع مثل العدد ينقسم إلى موضوعات ثلاثة هى : تذكير العدد وتأنيثه ، وتعريف العدد وتنكيره ، ثم صوغه على وزن فاعل ، فضلا عن جوانب أخرى متقدمة يدرسها أبناؤنا في كليات وأقسام اللغة العربية بالجامعات .

- يبدو لنا أخيراً ، احساس أفراد العينة بأهمية كافة موضوعات النحو وضرورة المام الطلاب بها باستثناء أربعة (هى التى ليس لها دلالة إحصائية) . ويكمن السبب في رأينا ، في أن الأساتذة الذين أجابوا على الاستبيان قد اشتغل معظمهم بتدريس النحو في الجامعات العربية . بينما اشتغل آخرون بتدريس اللغة العربية بمدارس التعليم العام وكلا الصنفين تأثر في اجابته على الاستبيان بخبرته في تعليم العربية للعرب . متصورا أن كل ما هو مهم لهم يعتبر مهما لغيرهم .

ولقد كان التصور في رأينا غير ذلك . فما يلزم الناطقين باللغة من موضوعات نحوية ليس من الضرورى أن يلزم الناطقين بلغات أخرى . وقد لا تتسع الفترة الزمنية لهؤلاء لأن يتعلموا كل ما تعلمه قرناؤهم . إن هناك من المهارات اللغوية ما ينبغى أن يمثل مكانة أكبر في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وليست العبرة بأن نحشد في أذهان الطلاب كافة موضوعات النحو العربى حسب رأى الباحثين ، وعلى أية حال فقد تم تسجيل النتائج وابراز مواطن التعارض بين وجهات النظر .

الفصل الخامس
خلاصة البحث ونتائجه

« خلاصة البحث ونتائجه »

مقدمـــــة :

يهدف هذا الفصل إلى تقديم خلاصة للبحث الحالى ، وعرض لأهم النتائج التى انتهى إليها ، ومناقشة للتوصيات التى يطرحها ، واقتراح لموضوعات جديدة تُصلح لدراسات مستقبلية .

خلاصـــة البحـــث :

تصدى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين :

١ ـ ما أهم المهارات اللغوية التى ينبغى أن يكتسبها الدارس في كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

٢ ـ إلى أى مدى تتفاوت نظرة المشتغلين بتعليم العربية نحو هذه المهارات ؟ وعلى وجه التحديد : كيف يتم تصنيف المهارات اللغوية في رأى كل من الباحثين والمعلمين والطلاب بالإضافة إلى التصنيف العام (أساتذة + طلاب) ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة أعد الباحثان استبيانا موسعا يشتمل على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوى التى يمكن أن توزع على المستويات الثلاثة لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وتقع هذه المهارات تحت سبعة أقسام هى : الاستماع والكلام والقراءة والتذوق الأدبى والتعبير الكتابى والخط ، والقواعد ، والمهارات الإضافية فضلا عن قسم ثامن وهو التعليقات ، وطبق الاستبيان على عينة من الأساتذة والطلاب بمعهد اللغة العربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة . ووصلنا من استبياناتهم ٣٥ استبيانا منها ٢٠ ملأها الأساتذة و ١٥ ملأها الطلاب .

واستخدمت النسب المئوية للكشف عن الاتجاهات العامة لدى أفراد العينة كما استخدم اختبار الدلالة كا ٢ للكشف عن دلالة الفروق

في الاتجاهات بين المستويات الدراسية الثلاثة .

ويختص الفصل الثالث من هذا البحث بتحليل البيانات التى أمكن جمعها بواسطة الاستبيانات . وقد عرضت هذه البيانات تحت كل قسم من أقسام الاستبيان الستة الأولى ، إذ لم ينسجل أفراد العينة من الاهتمامات أو التعليقات . وهما القسمان السابع والثامن . شيئا يستحق الاشارة اليه . لذا اقتصر الأمر على تحليل بيانات الأقسام التى استجاب لها أفراد العينة .

وفي القسم التالى من هذا الفصل عرض للنتائج التى انتهى اليها هذا البحث اجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة والتوصيات والدراسات المستقبلية .

نتائج البحــث :

نستعرض نتائج البحث تحت قسمين : الأول ويختص بالإجابة عن السؤال الثانى في مشكلة البحث ، أى عرض المهارات اللغوية التى ينبغى أن يكتسبها الدارس في مستويات تعليم العربية . والقسم الثانى يختص بالإجابة عن السؤال الثالث أى بيان مدى التفاوت في الآراء بين الباحثين والأساتذة والطلاب .

القسم الأول : المهارات اللغوية :

سبق في الفصل الرابع تصنيف المهارات اللغوية وبيان مستوى دلالتها الاحصائية ولقد تفاوت مستوى الدلالة بين ٠٠١, ، ١, . فمن المهارات ما بلغ مستوى دلالته ٠٠١, ومنها ما بلغ ٠١, ومنها ما بلغ ٠٢, ومنها ما بلغ ٠٥, وأخيراً منها ما بلغ ١, .

وتم اقتراح عدد من المهارات ذات الدلالة لكل مستوى من المستويات التعليمية الثلاثة الابتدائى والمتوسط والمتقدم . وفيما يلى نجمل ما انتهى اليه هذا التقسيم والجدول رقم (٢٧) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢٧)

تقسيم المهارات اللغوية ذات الدلالة على المستويات الثلاثة في ضوء التصنيف الهرمي لها (دون حساب للمهارات المتكررة)

أقسام الاستبيان	رقم تنازلي	التصنيف الهرمي / المستوى / المرتبة / مستوى الدلالة	الابتدائي			المتوسط			المتقدم		
			الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة
			,٠١/,٠٠١	,٠٥/,٠٢	,١	,٠١/,٠٠١	,٠٥/,٠٢	,١	,٠٩/,٠٠١	,٠٥/,٠٢	,١
الاستماع (مجموع ٢٨)	٧	الفهم الثقافي							٢٤		
	٦	قيم الاستماع					١٨			٢٧/١٧	
	٥	اتجاهات الاستماع									١٩
	٤	مستويات عقلية عليا							٣٠/٢٠ ٣٤/٣٢ ٢٨	٢٦/٢٥	
	٣	فهم المسموع			٢	١٠			٣٣/٢٩		٥
	٢	كفاءة نحوية				٢١	٢٣		٢٢		
	١	آليات الاستماع	١٤/٨/٧ ٩	١					٣٦/٣٥	٣١	

الكلام (مجموع ٣١)	٧	الفهم الثقافي						٩	٨		
	٦	قيم الكلام					٢٨		٣١	٧	٣٠
	٥	اتجاهات الكلام								٢٩/٢٥	
	٤	الطلاقة في الكلام							١٤/١٣ ٢٣/١٧ ٣٥/٣٣		
	٣	مستويات عقلية عليا					٢٤/١٢		١٦/١٥ ٢١/١١		٢٢
	٢	كفاءة نحوية					١٠	٦	٣٤/٢٦ ٣٢/٢٠		
	١	آليات الكلام	٣	١٨/٢/١							

تابع جدول (٢٧)

أقسام الاستبيان	رقم تنازلي	المستوى / المرتبة / مستوى الدلالة / التصنيف الهرمي	الابتدائي			المتوسط			المتقدم		
		المرتبة	الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة	الأولى	الثانية	الثالثة
		مستوى الدلالة	,٠٠١/,٠١	,٠٢/,٠٥	,١	,٠٠١/,٠١	,٠٢/,٠٥	,١	,٠٠١/,٠١	,٠٢/,٠٥	,١
القــراءة (مجمـوع ٤٦)	٧	الفهم الثقافي							٢٨		
	٦	عادات القراءة واهتماماتها				٣٠			٨/٢١/ ٢٢/٢٩		
	٥	مهارات عقليا عليـا				٣٩/٤٠ ٤١/٤٦			٢٥/٣٨ ٤٢/٤٩		
	٤	مهارات عقلية وسطى							١٦/١٨ ٢٦/٢٧ ٣٧		
	٣	مهارات عقلية أوليـة				١١/١٥ ١٢/٢٠ ٣٥/٣٦ ٤٥		٥	٧/٩/١٠ ١٣/٢٣ ٢٤/٤٧	١٩	
	٢	كفـاءة نحويـة							١٤		
	١	آليات القــراءة	٣٣/٤٤	١/٢/٣		٣٢	١٧	٣١/٣٣	٥٠		

التذوق الأدبي (مجموع ٣٥)	٤	الفهم الثقافي						/١٧/١٠ ١٩/١٨		
	٣	مهارات وجدانية						٩/٧/٥/١ ٣٤/٣١		
	٢	مهارات جمالية						/١٢/٨/٢ /١٦/١٣ /٢٥/٢٤ /٢٧/٢٦ ٢٩		
	١	مهارات عقلية			٢٠/١٥			/٦/٤/٣ /١٤/١١ /٢٢/٢١ /٢٨/٢٣ /٣٢/٣٠ ٣٥/٣٣		
التعبير الكتابي والخط (مجموع ٣٠)	٦	الفهم الثقافي			٢٧/١٧					
	٥	المعايير الجمالية	٥		٣/٩/٨					
	٤	الكتابة الحرة			/٢٠/١٦ /٢٩/٢٥ ١٤/١٣	١٨		/١٩/١٥ /٢١/٢٢ ٢٣		
	٣	الكتابة الموجهة			٢٤	١٢				
	٢	الاملاء	١٠	٦	/١١/١٧ ٢٦	٢٨				
	١	النسخ	٣/٢/١ ٤							

قد يتبادر سؤال في ذهن القارىء عند اطلاعه على هذا الجدول ، ذلك هو ما المنطلق الذى تم على أساسه توزيع هذه المهارات وتقسيمها إلى مراتب ؟ وللإجابة عن هذا السؤال نحيل القارىء إلى الجداول التفصيلية التى تم فيها اقتراح المستويات التعليمية للمهارات اللغوية لكل قسم في الاستبيان . فقد استبعدت المهارات التى ليس لها دلالة احصائية ، ثم اقترحت المستويات التعليمية للمهارات في ضوء النسب المئوية لتكرارات أفراد العينة .

ولعل القارىء يلاحظ في هذا الجدول أننا لم نلتزم بالترتيب التسلسلى للمهارات عند توزيعها وعلى سبيل المثال ، ورد أمام آليات الاستماع تحت المرتبة الأولى ذكر المهارات الآتية : ٧/٨/١٤/٩ وكان الأولى أن تأتى ا لمهارة رقم ٩ تالية للمهارة رقم ٨ . الا أن الذى حكمنا في هذا الترتيب هو مستوى الدلالة الاحصائية التى حصلت عليها كل مهارة . فلقد حصلت المهارة رقم ٩ على مستوى دلالة لإحصائية ٠١, بينما حصلت سابقاتها على ٠٠١, ومن ثم جاء ترتيبها تالية للمهارات الثلاث .

ولعل القارىء أيضاً لاحظ تزايد العبء على المستوى المتقدم إذ تقترح له معظم المهارات اللغوية في كل قسم باستثناء التعبير الكتابى والخط . وتوضح النسب المئوية ذلك . فقد بلغ مجموع عدد المهارات ذات الدلالة ، والتى تم توزيعها في هذا الجدول ١٧٠ واقترح للمستوى الابتدائى منها ٢٢ مهارة بنسبة ١٣٪ كما اقترح للمستوى المتوسط ٤٧ مهارة بنسبة ٢٨٪ بينما اقترح للمستوى المتقدم ١٠١ مهارة بنسبة ٥٩٪ . ومعنى ذلك أن ما يربو على نصف العمل يتكفل به المستوى المتقدم !

ونعزى أسباب هذه الظاهرة إلى أن أفراد العينة لديهم تصور لهدف كل مستوى من مستويات تعليم العربية . حسب المستوى الابتدائى ، في تصورهم ، أن يقدم للدارس نظام لغوى جديد يساعده

على أن يألف أصواتا تختلف عما تعلمه ، وأسماء جديدة لمسميات مألوفة ، ونظاما لترتيب الجملة يتباين عما عهده . . يكفينا اذن في هذا المستوى أن نحقق قدرا من الألفة بين الدارس وبين اللغة الجديدة دون الخوض معه في قضايا لغوية أو مهارات متقدمة .

ويتضاعف الجهد في المستوى المتوسط . . فإذا كانت نسبة المهارات المخصصة للمستوى الابتدائى ١٣٪ فإنها في المستوى المتوسط تبلغ ٢٨٪ ، وفي هذا يتزايد العمل وتتعدد المهارات التى يجب أن يكتسبها الطالب منه ، ويرتفع عدد مهارات القراءة في هذا المستوى مقارنا بعددها في المستوى الابتدائى ، إلى أن يأتى الطالب إلى المستوى المتقدم ، فيكثف معه العمل ويزداد الجهد ، ويرتفع عدد المهارات إلى أن تستوفى أو تكاد .

ولقد صدر تقسيمنا للمهارات إلى مراتب (مرتبة أولى وثانية وثالثة) عن تصور لحدود العمل في معاهد تعليم اللغة العربية فقد لا يتسع الوقت أو لا تسمح الامكانات بأن ندرس كافة المهارات المقترحة . ومن هنا جاء تقسيمنا لها إلى مراتب في ضوء مستوى دلالتها الاحصائية ويقف كل معهد فيها عند ما يناسبه .

والآن : ما التوزيع المقترح للمهارات اللغوية ؟

وبعبارة أخرى ، ما المهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى ؟

في ضوء نتائج التحليل الاحصائى ، وعلى أساس النسبة المئوية لتكرار الاستجابات عند أفراد العينة ، وبصرف النظر عن مستوى دلالة كل مهارة ، يرى تقديم المهارات الآتية في كل مستوى (بما في ذلك المهارات التى لم تظهر لها دلالات احصائية) :

المستوى الابتدائى : يرى تدريس المهارات ذات الأرقام الآتية :

(أ) الاستماع : ١/٢/٣/٦/٧/ ٨/٩/١٤/١٥/١٦ (مجـ ١٠)

(ب) الكلام : ١/٢/٣/٤/٥/١٨/١٩ (مجـ ٧)

(جـ) القراءة : ١/٢/٣/٤٣/٤٤ (مجـ ٤)[xxx]

(د) التذوق الأدبى : لا شيء .

(هـ) التعبير الكتابى والخط : ١/٢/٣/٤/٥/٦ (مجـ ٦)

(و) القواعد النحوية : ١/٢/٣/٤/٥/٦/٩ (مجـ ٧)

المستوى المتوسط :

(أ) الاستماع : ٤/١٢/١٣/١٨/٢٣ (مجـ ٥)

(ب) الكلام : ١٠/١٢/٢٨ (مجـ ٣)

(جـ) القراءة : ١/ ٤/ ٦/ ١١/ ١٢/ ١٥/ ٣٢/٣٤/ ٤٥/٤٨ (مجـ ١٢)

(د) التذوق الأدبى : ١٥ (لارتفاع النسبة المئوية لها بالنسبة لغيرها من المهارات في هذا المستوى)

٢٠ (لارتفاع النسبة المئوية لها في المستوى المتوسط على نسبتها المئوية في المستويين الابتدائى والمتقدم) (مجـ ٢)

(هـ) التعبير الكتابى والخط : ٧ / ٨ / ٩ / ١٠ / ١١/ ١٢/ ١٣/ ١٤/٢٥/٣٠ (مجـ ١٠)

× × × اقترحت المهارة رقم (١) للمستوى الابتدائى لحصولها على نسبة مئوية في هذا المستوى (٤٣٪) متقاربة مع النسبة المئوية التى حصلت عليها في المستوى المتوسط (٤٥٪) الا أنه نظرا لارتفاع نسبتها في المستوى الأخير فقد تم حسابها عنده ولم تحسب احصائيا ضمن مهارات المستوى الابتدائى .

(و) القواعد النحوية : ٧/ ٨/ ١٠/ ١١/ ١٢/ ١٣/ ١٤/ ١٥/
١٦/ ١٧/ ١٨/ ١٩/ ٢٠/ ٢١/ ٢٤/ ٢٥/ ٢٦/
٢٧/ ٢٨/ ٤٧/ ٤٨/ ٤٩/ ٥٠/ ٥١/ ٥٢/ ٥٣/
٥٩/ ٦٠/ ٦١/ ١١٣/ ١١٤ (مجـ ٣١)

المستوى المتقدم :

(أ) الاستماع : ٥/ ١٠/ ١١/ ١٧/ ١٩/ ٢٠/ ٢١/ ٢٢/ ٢٤/
٢٥/ ٢٦/ ٢٧/ ٢٨/ ٢٩/ ٣٠/ ٣١/ ٣٢/ ٣٣/
٣٤/ ٣٥/ ٣٦ (مجـ ٢١) .

(ب) الكلام : ٦/ ٧/ ٨/ ٩/ ١١/ ١٣/ ١٤/
١٥/ ١٦/ ١٧/ ٢٠/ ٢١/ ٢٢/ ٢٣/ ٢٤/ ٢٥/
٢٦/ ٢٧/ ٢٩/ ٣٠/ ٣١/ ٣٢/ ٣٣/ ٣٤/ ٣٥
(مجـ ٢٥) .

(جـ) القراءة : ٥/ ٧/ ٨/ ٩/ ١٠/ ١٣/ ١٤/
١٦/ ١٧/ ١٨/ ١٩/ ٢٠/ ٢١/ ٢٢/ ٢٣/ ٢٤/
٢٥/ ٢٦/ ٢٧/ ٢٨/ ٢٩/ ٣٠/ ٣١/ ٣٦/ ٣٧/
٣٨/ ٣٩/ ٤٠/ ٤١/ ٤٢/ ٤٦/ ٤٧/ ٤٩/ ٥٠
(مجـ ٣٤) .

(د) التذوق الأدبي : جميع المهارات باستثناء المهارتين رقم ١٥/ ٢٠ اللتين اقترحتا للمستوى المتوسط (مجـ ٣٣) .

(هـ) التعبير الكتابي والخط : ١٥/ ١٦/ ١٧/ ١٨/ ١٩/ ٢٠/ ٢١/
٢٢/ ٢٣/ ٢٤/ ٢٦/ ٢٧/ ٢٨/ ٢٩ (مجـ ١٤) .

(و) القواعد النحوية : ٢٢/ ٢٣/ ٢٩/ ٣٠/ ٣١/
٣٢/ ٣٣/ ٣٤/ ٣٥/ ٣٦/ ٣٧/ ٣٨/ ٣٩/ ٤٠/

٤١ /٤٢ /٤٣ /٤٤ /٤٥ /٤٦ /٥٤ /٥٥ /٥٦/
٥٧/ ٥٨/ ٦٢/ ٦٣/ ٦٤/ ٦٥/ ٦٦/ ٦٧/ ٦٨/
٦٩/ ٧٠/ ٧١/ ٧٢/ ٧٣/ ٧٤/ ٧٥/ ٧٦/ ٧٧/
٧٨/ ٧٩/ ٨٠/ ٨١/ ٨٢/ ٨٣/ ٨٤/ ٨٥/ ٨٦/
٨٧/ ٨٨/ ٨٩/ ٩٠/ ٩١/ ٩٢/ ٩٣/ ٩٤/ ٩٥/
٩٦/ ٩٧/ ٩٨/ ٩٩/ ١٠٠/ ١٠١/ ١٠٢/ ١٠٣/
١٠٤/ ١٠٥/ ١٠٦/ ١٠٧/ ١٠٨/ ١٠٩/ ١١٠/
١١١/ ١١٢/ ١١٥/ ١١٦/ ١١٧ (مجـ ٧٩) .

ونرى اتماما للفائدة وتيسيراً على القارىء كتابة هذه المهارات حتى لا يحتاج القارىء إلى الرجوع إلى الاستبيان المرفق لمعرفة المهارات ذات الأرقام السابقة .

المستوى الابتدائى : تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى الابتدائى :

(أ) الاستماع :

١ ـ تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة .
٢ ـ فهم ما يلقى عليه من حديث باللغة العربية وبايقاع طبيعى في حدود المفردات التى تعلمها .
٣ ـ التعبير عن احترام من يتحدث اليه ، وأخذ حديثه باعتبار وتقدير .
٦ ـ التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية .
٧ ـ تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها .
٨ ـ تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا .
٩ ـ إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة .
١٤ ـ التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت .

١٥ ـ إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغته الأولى من أصوات .

١٦ ـ الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى .

(ب) الكلام :

١ ـ نطق الأصوات نطقاً صحيحاً .

٢ ـ التمييز عند النطق ، بين الأصوات المتشابهة تمييزاً واضحاً (مثل : ذ ، ز ، ظ . . . الخ) .

٣ ـ التمييز ، عند النطق ، بين الحركات القصيرة والطويلة .

٤ ـ تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثى العربية .

٥ ـ نطق الأصوات المتجاورة نطقاً صحيحاً (مثل : ب ، ت ، ث . . . الخ) .

١٨ ـ نطق الكلمات المنونة نطقاً صحيحاً يميز التنوين عن غيره من الظواهر .

١٩ ـ استخدام الاشارات والايماءات والحركات غير اللفظية استخداماً معبراً عما يريد توصيله من أفكار .

(جـ) القراءة :

١ ـ قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح (لم تحسب احصائيا في هذا المستوى) .

٢ ـ ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر .

٣ ـ تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها .

٤٣ ـ التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة .

٤٤ ـ التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المدة ، الشدة ، التنوين ، أل الشمسية والقمرية . . . الخ) عند قراءة نص معين .

(د) التذوق الأدبي :

لا شيء

(هـ) التعبير الكتابي والخط :

١ ـ نقل الكلمات التي يشاهدها على السبورة أو في كراسات الخط نقلاً صحيحاً .

٢ ـ تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول ، الوسط ، الآخر) .

٣ ـ تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة .

٤ ـ كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف .

٥ ـ وضوح الخط ، ورسم الحروف رسماً لا يجعل للبس محلاً .

٦ ـ الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل : هذا) وتلك التي تكتب ولا تنطق (مثل : قالوا) .

(و) القواعد النحوية :

١ ـ الضمائر المنفصلة والمتصلة .

٢ ـ أدوات الاستفهام .

٣ ـ أسماء الاشارة .

٤ ـ المذكر والمؤنث .

٥ ـ النسب .

٦ ـ حروف الجر .

٩ ـ النكرة والمعرفة .

المستوى المتوسط : تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى المتوسط .

(أ) الاستماع :

٤ ـ انتقاء ما ينبغى أن يستمع اليه .
١٢ ـ معرفة تقاليد الاستماع وآدابه .
١٣ ـ تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث .
١٨ ـ اعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته .
٢٣ ـ فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والاعداد والأزمنة والأفعال . . . الخ .

(ب) الكلام :

١٠ ـ استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام .
١٢ ـ التمييز ، عند الكلام ، بين التعبير الجميل والعادى .
٢٨ ـ تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة .

(جـ) القراءة :

١ ـ قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح .
٤ ـ معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات) .
٦ ـ تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات) .
١١ ـ متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة .
١٢ ـ استنتاج المعنى العام من النص المقروء .
١٥ ـ متابعة الأحداث التى ترد في قصة قصيرة .
٣٢ ـ تعرف اشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل .
٣٣ ـ معرفة استخدام الاشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة .
٣٤ ـ تركيز الانتباه في محتويات المقروء .
٣٥ ـ القدرة على ربط الرموز بالأفكار التى تدل عليها .

٤٥ ـ مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية .
٤٨ ـ دقة النطق وإخراج الحروف إخراجاً صحيحاً عند القراءة الجهرية .

(د) التذوق الأدبي :

١٥ ـ اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين .
٢٠ ـ شرح بعض أبيات الشعر شرحاً مناسباً .

(هـ) التعبير الكتابي والخط :

٧ ـ مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات) .
٨ ـ مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذى يضفى عليه مسحة من الجمال .
٩ ـ اتقان الأنواع المختلفة من الخط العربى (رقعة ، نسخ ، . . . الخ) .
١٠ ـ مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد ، التنوين ، التاء المربوطة والمفتوحة . . الخ) .
١١ ـ مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة .
١٢ ـ اشتقاق عدد من الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بصياغة لغوية صحيحة .
١٣ ـ توجيه عدد من الأسئلة إلى صديق يجيب كتابة عليها حول موضوع يحدده المعلم .
١٤ ـ التقاط الأفكار الرئيسية من حديث يسمعه وكتابتها بطريقة صحيحة ومستوفاة .
٢٥ ـ كتابة طلب استقالة أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعمل معين .
٣٠ ـ مراعاة التناسب بين الحروف طولاً واتساعاً ، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها .

(و) القواعد النحوية :

٧ ـ ظروف الزمان والمكان .

٨ ـ الإضافة .

٩ ـ النكرة والمعرفة .

١٠ ـ أدوات النفى .

١١ ـ العطف .

١٢ ـ الصفة والموصوف .

١٣ ـ أنواع الفعل .

١٤ ـ صيغة الاستقبال في اللغة (السين ، سوف) .

١٥ ـ الإفراد والتثنية والجمع .

١٦ ـ النهى .

١٧ ـ المفعول به .

١٨ ـ المفعول لأجله .

١٩ ـ المفعول المطلق .

٢٠ ـ المفعول معه .

٢١ ـ المبتدأ والخبر .

٢٤ ـ علامات الاسم والفعل والحرف .

٢٥ ـ الفرق بين الضمير والاسم الظاهر .

٢٦ ـ الفعل المتعدى واللازم .

٢٧ ـ إعراب الفعل المضارع .

٢٨ ـ الأفعال الخمسة .

٤٧ ـ إسناد الفعل الماضى للضمائر المتصلة .

٤٨ ـ إسناد المضارع للضمائر المتصلة .

٤٩ ـ أنواع الخبر .

٥٠ ـ إن وأخواتها .

٥١ ـ كان وأخواتها .
٥٢ ـ المعلوم والمجهول .
٥٣ ـ أدوات الشرط .
٥٩ ـ جمع التكسير .
٦٠ ـ جمع المذكر السالم .
٦١ ـ جمع المؤنث السالم .
١١٣ ـ أل الشمسية والقمرية .
١١٤ ـ همزتا الوصل والقطع .

المستوى المتقدم : تقترح المهارات الآتية للتدريس بالمستوى المتقدم :

(أ) الاستماع :

٥ ـ التقاط الأفكار الرئيسية .
١٠ ـ التغيير بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية .
١١ ـ متابعة الحديث وادراك ما بين جوانبه من علاقات .
١٧ ـ الانتباه لما يقال وعدم اثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث وتبعده عن الموضوع الرئيسى للحديث .
١٩ ـ الاحتفاظ بما يسمعه حيا في ذهنه ، فيعرف ما هو معاد .
٢٠ ـ إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض .
٢١ ـ إدراك التغييرات في المعاني الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقى) .
٢٢ ـ فهم استعمال الصيغ المختلفة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيراً عن المعنى .
٢٤ ـ فهم المعانى المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية والإسلامية .

٢٥ ـ الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث .
٢٦ ـ التكيف مع ايقاع المتحدث ، فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطئين فيه .
٢٧ ـ المشاركة الايجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السماع .
٢٨ ـ التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء .
٢٩ ـ تخيل الأحداث التى يتناولها المتكلم في حديثه .
٣٠ ـ استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات .
٣١ ـ التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصيغة الانفعالية .
٣٢ ـ تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية .
٣٣ ـ استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة ، وإدراك أغراض المتحدث .
٣٤ ـ إدراك أن المدى الدلالى للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذى تعطيه أقرب كلمة في اللغة الأولى عند الدارس .
٣٥ ـ إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادى .
٣٦ ـ إدراك نوع الانفعال الذى يسود الحديث ، والاستجابة له .

(ب) الكلام :

٦ ـ التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة .
٧ ـ التعبير عند الحديث عن احترامه للآخرين .
٨ ـ اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة .
٩ ـ استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداماً سليماً في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية .
١١ ـ التكيف مع ظروف المستمعين سواء من حيث سرعة الحديث أو من حيث مستواه .

١٣ - التعبير ، عند الحديث ، عن توافر ثروة لفظية ، تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة .

١٤ - الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينبىء عن عجز .

١٥ - ترتيب الأفكار ترتيباً منطقياً يلمسه السامع .

١٦ - التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة ، فلا هو بالطويل الممل ، ولا هو بالقصير المخل .

١٧ - التحدث بشكل متصل ، ومترابط لفترات زمنية مقبولة ، مما ينبىء عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين .

٢٠ - التعبير عند الكلام عن استيعاب لنظام الجملة العربية فلا يبدو في كلامه روح الترجمة ، مما ينبىء عن أنه يفكر باللغة العربية .

٢١ - التوقف في فترات مناسبة عند الكلام ، عند ما يريد إعادة ترتيب أفكار ، أو توضيح شيء منها ، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه .

٢٢ - الإجابة عن الأسئلة التى توجه اليه إجابة صحيحة تصيب الهدف من القاء السؤال .

٢٣ - الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وأنماط التراكيب ، مما ينبىء عن تحرر من القوالب التقليدية في الكلام .

٢٤ - التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوى الذى يصوغ فيه هذا المعنى .

٢٥ - الاستغناء عن التفصيلات التى لا قيمة لها في الحديث .

٢٦ - تغيير مجرى الحديث بكفاءة عند ما يتطلب الموقف ذلك .

٢٧ - معرفة الأماكن والأوقات والمواقف التى لا ينبغى الكلام فيها .

٢٩ - إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه وليس الحديث لمجرد الحديث .

٣٠ - عدم احتكار الحديث وادخال جميع اعضاء الجماعة في المحادثة .

٣١ ـ معارضة القضية التى يذكرها المتكلم دون احراجه .
٣٢ ـ حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة .
٣٣ ـ القاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر .
٣٤ ـ إدارة مناقشة في موضوع معين ـ وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها واستخلاص النتائج من بين الآراء التى يطرحها الأعضاء .
٣٥ ـ إدارة حوار تليفونى مع أحد الناطقين بالعربية .

(جـ) القراءة :

٥ ـ معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوى) .
٧ ـ الحصول على المعرفة من خلال القراءة الخاطفة .
٨ ـ تصفح كتاب بسرعة وبإدراك أهم الموضوعات التى يشتمل عليها .
٩ ـ استخلاص الأفكار من النص المقروء .
١٠ ـ تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .
١٣ ـ التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء .
١٤ ـ إدراك ما حدث من تغيير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب .
١٦ ـ اختيار التفصيلات التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية معينة .
١٧ ـ التدريب على التحليل الصرفى الصحيح للكلمة .
١٨ ـ تحديد ما له وما ليس له صلة بالموضوع من أفكار .
١٩ ـ تعرف معانى المفردات الجديدة من السياق .
٢٠ ـ الوصول إلى المعانى المتضمنة أو التى بين السطور .
٢١ ـ تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التى يقرأ من أجلها .

٢٢ ـ العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به .
٢٣ ـ استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية .
٢٤ ـ التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء .
٢٥ ـ العثور من النص على الأدلة الموضوعية التى تنقض رأيا ما .
٢٦ ـ تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار .
٢٧ ـ مقارنة المعلومات التى يشتمل عليها نص ما بعضها وبعض .
٢٨ ـ الإلمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربى .
٢٩ ـ البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما درسه في الفصل .
٣٠ ـ الاقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها .
٣١ ـ الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذى يليه .
٣٦ ـ توقع المعانى من السياق .
٣٧ ـ الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة .
٣٨ ـ مزج المعانى المتصلة في وحدات فكرية كبيرة .
٣٩ ـ تصنيف الحقائق وتنظيمها .
٤٠ ـ تكوين رأى فيما يقرؤه ونقده .
٤١ ـ الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به .
٤٢ ـ اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة ، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارىء .
٤٦ ـ تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية .
٤٧ ـ تلخيص الأفكار التى يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا .

٤٩ ـ التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع .
٥٠ ـ استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التى توجد في آخر الكتب .

(د) التذوق الأدبي :

١ ـ تمثل الحركة النفسية في القصيدة أو العمل الأدبي .
٢ ـ إدراك مدى أهمية الكلمة في العمل الأدبي .
٣ ـ إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وما بين أفكاره من ترابط .
٤ ـ اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه .
٥ ـ المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعية المختلفة .
٦ ـ تقويم القضايا المعروضة في النص الأدبي وإدراك مدى صلتها بالموضوع .
٧ ـ البدء في قراءة العمل الأدبي بروح التقدير والتأمل فيه وفيما يعرضه .
٨ ـ ابراز ما في العمل الأدبي من أسباب حمل أو إيجاز مخل .
٩ ـ إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة في استثارة الجو النفسى الذى يريد الأديب إثارته .
١٠ ـ إدراك موقع العمل الأدبي من التراث العربي أو من أعمال الأديب .
١١ ـ استنتاج ما يتصف به الأديب من خصائص وما يؤمن به من قيم .
١٢ ـ الحس بالايقاع الموسيقى لوزن الأبيات وما قد يكون فيه من نشاز .

١٣ - ترتيب الأعمال الأدبية حسب جودتها .
١٤ - اختيار أصدق الأبيات تعبيراً عن أحاسيس الشاعر .
١٦ - الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوع واحد والكشف عن نواحى الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه .
١٧ - تعرف أهم القيم الجمالية التى يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور .
١٨ - الوقوف على أهم معايير النقد الأدبى في التراث العربى .
١٩ - الإلمام بأهم اتجاهات المدارس الأدبية والنقدية في الأدب العربى .
٢٠ - شرح بعض أبيات الشعر شرحاً مناسباً .
٢١ - إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعانى التى يوحى بها قول الأديب .
٢٢ - إدراك مكونات الصورة الشعرية وتحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة .
٢٣ - تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض .
٢٤ - إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس مثل التعبير عن المشمومات كأنها أنغام وعن الألوان كأنها أصوات مسموعة . . . الخ) .
٢٥ - إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسى الذى يثيره العمل الأدبى .
٢٦ - فهم التعبير الرمزى وتفسيره وإدراك المعانى الكامنة فيه .
٢٧ - إدراك قيمة الصور البيانية والبلاغية في العمل الأدبى (تشبيه استعارة كناية ، . . . الخ) .
٢٨ - اكتشاف ما في العمل الأدبى من أوجه قصور في التعبير أو الأفكار .

٢٩ ـ إدراك أثر القافية في جمال الأبيات .
٣٠ ـ استنتاج خصائص العصر الذى أبدع فيه العمل الأدبى من خلال القراءة الواعية له .
٣١ ـ الرغبة في محاكاة العمل الأدبى الذى يتذوقه .
٣٢ ـ تخيل صورة بعض الشخصيات والأحداث والمناظر التى يصفها الأديب ، والتعبير عن هذا التخيل بكلمات عربية .
٣٣ ـ إدراك اتجاه الأديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة .
٣٤ ـ إدراك النغمة التى تشيع في النص سخرية أو احتراماً أو مدحاً أو هجاء أو غيرها وذلك من خلال العناصر المختلفة للعمل الأدبى .
٣٥ ـ تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها .

(هـ) التعبير الكتابى والخط :

١٥ ـ تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى .
١٦ ـ استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب .
١٧ ـ الاستخدام الجيد لعبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية ، شكر ، تهنئة ، ترحيب ، تعزية ، مواساة . . . الخ) .
١٨ ـ ترجمة أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة .
١٩ ـ سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر .
٢٠ ـ صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة .
٢١ ـ وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفا دقيقا وصحيحا لغويا ، وكتابة هذا الوصف بخط يقرأ .
٢٢ ـ كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما .
٢٣ ـ كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة .

٢٤ ـ ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية .
٢٦ ـ معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه .
٢٧ ـ الحساسية للمواقف التى تقتضى كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية .
٢٨ ـ تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف .
٢٩ ـ تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة .

(و) القواعد النحوية :

٢٢ ـ حالات تقديم الخبر أو رتبة المبتدأ والخبر .
٢٣ ـ أفعال المقاربة والرجاء والشروع .
٢٩ ـ التصغير .
٣٠ ـ العدد (تذكيره وتأنيثه) .
٣١ ـ العدد « تعريفه وتنكيره » .
٣٢ ـ العدد « صوغه على وزن فاعل » .
٣٣ ـ نصب المضارع بعد حتى وفاء السببية ولام الجحود .
٣٤ ـ جزم المضارع بعد أيا وأينما وحيثما وأنى وكيفما وأى .
٣٥ ـ جزم المضارع في جواب الطلب .
٣٦ ـ توكيد الضمير والعطف عليه .
٣٧ ـ الاعلال والإبدال .
٣٨ ـ أساليب التخصيص (الاختصاص ، لا سيما ، خصوصا ، بخاصة) .
٣٩ ـ استعمالات ما (النافية ، الموصولة ، الشرطية ، الاستفهامية والتعجبية ، الزائدة) .
٤٠ ـ استعمالات لا (النافية ، العاطفة ، الناهية) .
٤١ ـ استعمالات من (الشرطية ، الاستفهامية ، الموصولة) .

٤٢ ـ حروف الجر الزائدة .
٤٣ ـ أشهر أسماء الأفعال .
٤٤ ـ لا النافية للجنس .
٤٥ ـ المجرد والمزيد .
٤٦ ـ اسم الموصول .
٥٤ ـ اقتران جواب الشرط بالفاء .
٥٥ ـ الأفعال التى تنصب مفعولين .
٥٦ ـ الأفعال التى تنصب ثلاثة مفاعيل .
٥٧ ـ النداء بالهمزة والياء .
٥٨ ـ النداء بأدوات أخرى مثل هيا . . . الخ .
٦٢ ـ الاستثناء بالا .
٦٣ ـ الاستثناء بخلا وعدا .
٦٤ ـ الحال المفردة .
٦٥ ـ جملة الحال .
٦٦ ـ اعراب مقول القول .
٦٧ ـ الجمل التى لا محل لها من الاعراب .
٦٨ ـ الممنوع من الصرف .
٦٩ ـ جملة الصلة .
٧٠ ـ جملة النعت .
٧١ ـ التمييز .
٧٢ ـ النعت السببى .
٧٣ ـ تعدد النعت .
٧٤ ـ الصفة المشبهة وأعمالها .
٧٥ ـ الإضافة اللفظية .
٧٦ ـ أبنية المصادر .
٧٧ ـ إضافة الجمل .

٧٨ ـ الفعل المهموز والمضعف والمثال .
٧٩ ـ أسلوب الاغراء والتحذير .
٨٠ ـ التعجب بأفعل به والصيغ الأخرى .
٨١ ـ التعجب بما أفعل .
٨٢ ـ أسلوب المدح والذم .
٨٣ ـ تثنية المقصور والمنقوص والممدود .
٨٤ ـ جمع المقصور والممدود .
٨٥ ـ اسم الفاعل .
٨٦ ـ اسم المفعول .
٨٧ ـ أعمال اسمى الفاعل والمفعول .
٨٨ ـ اسم المرة والهيئة .
٨٩ ـ كم الاستفهامية والخبرية .
٩٠ ـ توكيد الفعل بالنون .
٩١ ـ توكيد الفعل بمؤكدات أخرى غير النون .
٩٢ ـ مصادر الأفعال الثلاثية وعملها .
٩٣ ـ مصادر الأفعال الرباعية وعملها .
٩٤ ـ مصادر الأفعال الخماسية والسداسية وعملها .
٩٥ ـ المصدر الميمى .
٩٦ ـ صيغ المبالغة .
٩٧ ـ اعراب حتى .
٩٨ ـ رب .
٩٩ ـ أفعل التفضيل .
١٠٠ ـ البدل .
١٠١ ـ أسماء الزمان والمكان .
١٠٢ ـ اسم الآلة .
١٠٣ ـ المبنى والمعرب .

١٠٤ ـ المصدر المؤول والصريح .
١٠٥ ـ الاشتغال .
١٠٦ ـ التنازع في العمل .
١٠٧ ـ الفعل المعتل وأنواعه .
١٠٨ ـ الميزان الصرفى .
١٠٩ ـ التأنيث الحقيقى والمجازى .
١١٠ ـ ما يلحق بالمثنى والجمع .
١١١ ـ الكشف في القواميس والمعاجم .
١١٢ ـ حذف التنوين من العلم الموصوف بابن .
١١٥ ـ كسر همزة ان وفتحها .
١١٦ ـ جواز تأنيث الفعل ووجوبه .
١١٧ ـ مواضع حذف الفعل والفاعل .

ولعل القارىء يلاحظ تفاوتا بين هذا التوزيع الأخير للمهارات اللغوية وبين توزيعها في الجدول السابق رقم (٢٧) ومصدر هذا التفاوت ثلاثة أمور : أولها أن التوزيع الأخير تم في ضوء النسب المئوية لمجموع التكرارات بينما تم التوزيع في الجدول رقم (٢٧) في ضوء مستوى الدلالة الاحصائية . . وثانيها أن التوزيع الأخير قد شمل كل المهارات اللغوية (ما له وما ليس له دلالة احصائية) وذلك عن اقتناع بأن عدم توفر مستوى دلالة احصائية لمهارة لغوية لا يعنى اسقاطها في الطريق . هذا في الوقت الذى اقتصر فيه التوزيع في الجدول رقم (٢٧) على المهارات ذات الدلالة . وثالثها أن التوزيع الأخير قد خصص لكل مهارة المستوى التعليمى الذى حصل على أعلى النسب المئوية للتكرارات . فالمهارة رقم (١٠) في قسم الاستماع مثلاً قد حصلت على ٧٪ للمستوى الابتدائى و ٤٥٪ للمتوسط و ٤٨٪ للمتقدم . ومن ثم فقد اقترحت للمستوى المتقدم . فإذا تساوت

النسب المئوية بين مستويين اقترح المستوى الأسبق واختلف الأمر في التوزيع الذى قدم في الجدول رقم (٢٧) إذ اقترح المستويان المتوسط والمتقدم لهذه المهارة وذلك لتقارب النسب المئوية بينهما مما يعطى مؤشراً لرغبة أفراد العينة في استمرارية هذه المهارة وعدم اقتصارها على مستوى واحد والأمر كذلك بالنسبة للمادة رقم (١) في القراءة .

والمشكلة التى تطرح كثيراً في لقاءات المتخصصين في تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هى نسبة الوقت الذى يجب أن يخصص لكل مهارة أساسية (استماع وكلام وقراءة وكتابة) في كل مستوى من مستويات تعليم العربية .

وعلى أساس التوزيع الأخير للمهارات يمكن تقديم خريطة لنسبة الوقت (وبالتالى باقى الامكانات) الذى يرى أن يخصص لكل مهارة . والجدول رقم (٢٨) يقدم هذه الخريطة .

جـــدول رقـــم (٢٨)

النسبة المقترحة للوقت والامكانات المخصصة لمهارات تعليم العربية في المستويات الثلاثة

رقم مسلسل	المستوى المهارة	الابتدائي		المتوسط		المتقدم		المجموع	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
١	الاستماع	١٠	٢٨٪	٥	١٤٪	٢١	٥٨٪	٣٦	١٠٠٪
٢	الكـلام	٧	٢٠٪	٣	٩٪	٢٥	٧١٪	٣٥	١٠٠٪
٣	القراءة	٤	٨٪	١٢	٢٤٪	٣٤	٦٨٪	٥٠	١٠٠٪
٤	التذوق الأدبي	—	—	٢	٦٪	٣٣	٩٤٪	٣٥	١٠٠٪
٥	التعبير الكتابي والخط	٦	٢٠٪	١٠	٣٣٪	١٤	٤٧٪	٣٠	١٠٠٪
٦	القواعد النحوية	٧	٦٪	٣١	٢٦٪	٧٩	٦٨٪	١١٧	١٠٠٪

قدم هذا الجدول ، كما نرى تصوراً لموقع المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة . الابتدائى والمتوسط والمتقدم . ولقد حسبت النسب المئوية في ضوء المجموع الكلى لعدد المهارات التفصيلية في المستويات الثلاثة .

فالاستماع على سبيل المثال يحظى بـ ٢٨٪ من الوقت والجهد والامكانات في برنامج تعليم العربية في المستوى الابتدائى وتهبط هذه النسبة إلى النصف تماما في المستوى المتوسط . بينما يكثف الجهد ويزداد العبء في المستوى المتقدم ليصل إلى ٥٨٪ مما يسمح به من امكانات في المستويات الثلاثة . الا أنه ما زالت هناك حاجة إلى خريطة أخرى تبين موقع المهارة اللغوية الواحدة من زميلاتها في المستوى الواحد .

وعلى سبيل الايضاح نسأل : ما النسبة المقترحة من الوقت والجهد والامكانات التى ينبغى أن تخصص لمهارة الاستماع بالنسبة لمهارات الكلام والقراءة والكتابة في المستوى الابتدائى ؟ وهكذا نسأل عن باقى المهارات . .

ولسوف نقتصر على إبراز موقع المهارات الأربع الرئيسة ، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة في كل مستوى على حدة . والجدول رقم (٢٩) يوضح ذلك .

جدول رقم (٢٩) النسبة المقترحة للوقت والامكانات المخصصة للمهارات الأربع في المستويات الثلاثة

رقم مسلسل	المهارة العدد والنسبة المستوى	الاستماع		الكلام		القراءة		الكتابة		المجموع
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد
١	الابتدائي	١٠	٣٧٪	٧	٢٦٪	٤	١٥٪	٦	٢٢٪	٢٧
٢	المتوسط	٥	١٧٪	٣	١٠٪	١٢	٤٠٪	١٠	٣٣٪	٣٠
٣	المتقدم	٢١	٢٢٪	٢٥	٢٧٪	٣٤	٣٦٪	١٤	١٥٪	٩٤

هذه الخريطة ، كما سبق القول ، اقترحها أفراد العينة . . انهم يرون أن يخصص ٣٧٪ من الوقت والجهد والامكانات لتدريس الاستماع من بين المهارات الأربع في المستوى الابتدائى وتقل نسبة ما خصص لمهارة الكلام لتصل إلى ٢٦٪ بينما تهبط نسبة ما خصص لمهارة القراءة في هذا المستوى أيضاً لتصل إلى ١٥٪ أى ما يقل عن نصف ما خصص للاستماع الا أن الكتابة يزيد قدرها عما خصص للقراءة لتصل إلى ٢٢٪ في مقابل ١٥٪ اقترحت للقراءة ! وارتفاع هذه النسبة قد يكون مؤشراً لاحساس أفراد العينة بمشكلة تعليم الكتابة في المستوى الابتدائى في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

الا أننا نستطيع أن ننظر للقضية من زاوية أخرى ، تلك هى مقارنة ما خصص للمهارات الصوتية بما خصص للمهارات المكتوبة . فإذا ضممنا الاستماع إلى الكلام حصلنا على ٦٣٪ من الوقت المخصص في مقابل ٣٧٪ مخصصة للقراءة والكتابة . وهذا يتقارب مع الاتجاه العام لبعض طرق تعليم اللغات الأجنبية تلك التى تطبق مبادىء المدخل السمعى الشفهى audio - lingual approach وما دمنا بصدد الحديث عن معدل توزيع المهارات اللغوية على المستويات الثلاثة نود أن نقارن الخريطة السابقة التى اقترحها أفراد عينة البحث الحالى بخريطتين أخريين احداهما قدمتها لجنة من خبراء تعليم اللغات الأجنبية وثانيهما قدمها مركز اللغات بكلية الأداب بالجامعة الأردنية . ولنتفق على تسمية تصور أفراد العينة في دراستنا هذه بكلمة « البحث » كما نتفق على تسمية تصور مركز اللغات بكلمة « الأردنية » وجدير بالذكر أنه خاص بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . وأخيراً نسمى تصور خبراء تعليم اللغات الأجنبية بكلمة « الأجنبى » .

والهدف من هذه المقارنة بيان مدى التقارب بين التصورات الثلاثة من حيث معدل توزيع المهارات اللغوية على المستويات الثلاثة .

هذا التوزيع يحمل في ثناياه تصوراً بمعدلات تقترح الوقت والجهد والامكانات بين المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة .

ولنعط القارىء فكرة عن كل من التصورين الآخرين . ورد أحدهما في منهاج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وقد أصدره مركز اللغات بالجامعة الأردنية بعمان سنة ١٩٨٣ . وأما الآخر فقد ورد في عدد من كتب مرشد المعلم لمناهج تعليم اللغات الأجنبية Curriculum guides (رشدى أحمد طعيمة ص ١٢٣) .

ويلخص الجدول رقم (٣٠) ما جاء في التصورات الثلاثة ، تصور البحث الحالى والجامعة الأردنية والتصور الأجنبى .

جدول رقم (٣٠)

مقارنة بين تصورات ثلاثة حول نسبة المهارات اللغوية في المستويات الثلاثة

رقم مسلسل	المهارة / الجهة / المستوى	الاستماع			الكلام			القراءة			الكتابة		
		بحث	أردنية	أجنبى	أجنبى	بحث	أردنية	بحث	أردنية	أجنبى	بحث	أردنية	أجنبى
١	الابتدائى	٣٧٪	٢٠٪	٤٠٪	٤٠٪	٢٦٪	٣٠٪	١٥٪	٤٠٪	١٥٪	٢٢٪	١٠٪	٥٪
٢	المتوسط	١٧٪	٢٠٪	٤٠٪		١٠٪	٣٠٪	٤٠٪	٣٥٪	٤٠٪	٣٣٪	١٥٪	٢٠٪
٣	المتقدم	٢٢٪	٢٠٪	٤٠٪		٢٧٪	٣٠٪	٣٦٪	٣٠٪	٤٠٪	١٥٪	٢٠٪	٢٠٪

من هذا الجدول يمكن تسجيل الملاحظات التالية :

- يتقارب تصور البحث الحالى والتصور الأجنبى في زيادة النسبة المخصصة للمهارات الصوتية (الاستماع والكلام) عن النسبة المخصصة للمهارات المكتوبة (القراءة والكتابة) في المستوى الابتدائى . بينما يتباعد التصوران عن تصور مركز اللغات بالجامعة الأردنية إذ تنقسم النسبة عنده بالتساوى مع المهارات المكتوبة (٥٠٪ لكل منهما) .
- تتساوى النسبة في المهارات الصوتية عند التصور الأردنى في المستويات الثلاثة فهى ٥٠٪ (٢٠٪ استماع و ٣٠٪ كلام) في كل مستوى بينما تتفاوت النسبة في التصورين الآخرين يخصص التصور الأجنبى لهما ٨٠٪ من الوقت في المستوى الابتدائى ثم ٤٠٪ لهما أيضاً في المستويين المتوسط أو المتقدم .
- يتقارب معدل ما يخصص للمهارات الصوتية في المستوى المتقدم بين التصورات الثلاثة إذ تحظى بـ ٤٠٪ في التصور الأجنبى بينما تحظى بـ ٤٩٪ في البحث الحالى و ٥٠٪ في التصور الأردنى .
- تتماثل النسبة المخصصة للقراءة عند التصور الأجنبى وتصور البحث الحالى في المستويين الابتدائى (١٥٪) والمتوسط (٤٠٪) ويتقاربان في المستوى المتقدم (٤٠٪ و ٣٦٪) . ويتباين التصور الأردنى كثيراً عن هذين التصورين فيما يخص نسبة القراءة في المستوى الابتدائى وان كان يتقارب منهما في المستويين الآخرين .
- يعطي البحث الحالى مهارة الكتابة أهمية خاصة تتمثل في ارتفاع النسبة المخصصة لها إذا قورنت بما خصص لها في التصورين الآخرين . فالتفاوت بينهما كبير في المستويين الابتدائى والمتوسط وأن كان يتقارب بعض الشيء معهما في المستوى المتقدم .

- يحمد للتصور الأردنى عدم تركيز العمل في المستوى المتقدم على حساب المستويين السابقين . فالقدر متساو بين المستويات الثلاثة في مهارتي الاستماع والكلام وتتقارب في مهارة القراءة . أما في الكتابة فيخصص لها في التصور الأردنى ٢٠٪ وهى نسبة مضاعفة لما يخصص في المستوى الابتدائى وتزيد بـ ٢٥٪ عن المستوى المتوسط والتدرج في نسبة الكتابة ظاهرة يتفق فيها التصوران الأردنى والأجنبى ويختلف عنهما تصور البحث الحالى . إذ يبدو التركيز في تدريس مهارات الكتابة في المستوى المتوسط حسب تصور أفراد العينة في البحث الحالى .

بقى أن نشير إلى ظاهرة أخرى خاصة بأنواع المهارات التى يرى توزيع الوقت والجهد والامكانات بينها : ففى الجدول (٢٨) تم عرض ست مهارات (استماع وكلام وقراءة وتذوق أدبى وكتابة ونحو) وزع الوقت بينها في الوقت الذى اقتصر الأمر فيه في الجدولين التاليين له على توزيع الوقت بين المهارات الرئيسة الأربع .

ولا شك أنه لو أتيح لنا معرفة التصور الأجنبى حول هذه المهارات الست لتغيرت صورة المقارنة بين التصورين .

الشيء الذى يلفت النظر حقيقة هو تركيز معظم العمل في تصور أفراد عينة البحث الحالى ، في المستوى المتقدم . وبالرجوع إلى الجدول (٢٨) نلمس هذه الظاهرة بشكل يثير تساؤلات كثيرة : فالاستماع يخصص له ٢٨٪ من الوقت والامكانات في المستوى الابتدائى بينما يخصص له ٥٨٪ في المستوى المتقدم ولقد كان متوقعا غير ذلك ! والأمر يصدق في غيره من مهارات وهذا يمثل طفرة ، في رأينا أمام الأساتذة والطلاب . . ولنرجع إلى الجدول رقم (٢٨) لنرى النسب المئوية المخصصة لمجموع المهارات . ففى هذا الجدول يرى أفراد العينة تخصيص ٢٧ مهارة للمستوى الابتدائى و ٣٠ للمتوسط و ٩٤

للمتقدم . أى أن النسبة المئوية للابتدائى ١٨٪ وللمتوسط ٢٠٪ بينما يخصص للمتقدم ٦٣٪ ما تفسيرنا لهذا ؟

ينبغى لكى نفهم ما وراء هذه الظاهرة من مبررات أن نقف على المعلومات الآتية الخاصة بأفراد العينة :

- ينتسب جميعهم إلى معهد واحد لتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى هو معهد جامعة أم القرى . ومن ثم نلمس تقاربا في وجهات نظرهم وتأثراً بما يدور في هذا المعهد . ولقد كنا نتوقع تنوعا في وجهات النظر لو تعددت المعاهد التى ينتسب اليها أفراد العينة .
- كان الطلاب الذين اجابوا على الاستبيان من الدارسين بقسم التخصص التربوى بالمعهد وهم ممن قضوا ثلاث سنوات على الأقل بالمعهد . أى درسوا به في مستوياته المختلفة حتى انتهوا إلى المستوى المتقدم ثم تخصصوا في التربية . جميعهم إذن ممن أكمل الدراسة حتى المستوى المتقدم ومن ثم لم يكن وارداً في أذهانهم اعتبار لحالة طلاب لا يكملون الدراسة حتى هذا المستوى . كان طلاب التخصص التربوى على يقين من أن الطلاب سوف يدرسون جميع المهارات . . ومن ثم فلا قلق حول طالب لا يصل إلى المستوى المتقدم وما دامت دراسة كافة المهارات أمراً متاحا للطلاب فلا مشكلة اذن في معدل توزيعها على المستويات الثلاثة .
- لهذا المعهد طبيعة خاصة إذ يعد الطلاب الناطقين بلغات أخرى المقيمين بمكة المكرمة للدراسة بجامعة أم القرى .

ولننظر في دليل هذا المعهد ، والذى صدر مؤخراً (١٤٠٦ هـ) لنجد في مقدمة أهدافه أنه يعلم اللغة العربية وآدابها لغير الناطقين بها من المسلمين ويزودهم بقدر كاف من الدراسات الإسلامية لخدمة الإسلام ونشره ، ويؤهلهم للالتحاق باحدى كليات الجامعة . ومن ثم يتم التركيز على المهارات التى تلزم للدراسة الجامعية في المستوى المتقدم بالمعهد . فلا عجب إذا رأينا تأثير هذا على تصور أفراد العينة للعلاقة بين المستويات الثلاثة .

- أن جميع الأساتذة الذين أجابوا على الاستبيان كانوا ممن اشتغلوا بتعليم اللغة العربية وآدابها للطلاب العرب في التعليم العام والجامعات وفي هذه المراحل من التعليم يتدرج الاهتمام ، ويتزايد الجهد ، مع السنوات النهائية . وليس في تزايد الاهتمام بالسنوات النهائية ضير إذ تمثل جماع الخبرة ونهاية مرحلة تعليمية ذات أهداف معينة . الا أن الذى نعترض عليه أن يكون التفاوت كبيراً بين المستويات المختلفة خاصة في برامج تعليم العربية كلغة ثانية إلى الدرجة التى تشعر الدارسين بفجوة بين هذه المستويات الثلاثة فلا يستطيع بعضهم الارتفاع إلى مستوى ما يتوقع منهم فيرسبون أو ينسحبون . فضلا عن أن هناك من الدارسين من لا يكمل دراسته للمستوى المتقدم لسبب أو لآخر ، فينتهى وقد تزود بمجموعة متناثرة من المهارات لا تسمن ولا تغنى من جوع . . ويذكرنا هذا بما يحدث لبعض أطفالنا الذين يتسربون من سنوات المرحلة الابتدائية فلا يلبث أن ينتهى المطاف بهم إلى صفوف الأميين .
- وأخيراً فينبغى ملاحظة أن بعض هذه الموضوعات النحوية على قدر من الغموض في أذهان بعض الطلاب ، ومن الطبيعى أن يؤجل الطالب دراسة موضوع نحوى ، لا يذكره ، إلى المستويات المتقدمة في الدراسة . ولعل هذا أحد إحتمالات زيادة عدد موضوعات النحو في المستوى المتقدم على المستويين السابقين .

القسم الثانى : مقارنة الآراء :

يتعلق السؤال الثالث في مشكلة البحث بقضية تواجه الباحثين عادة عند تطبيق أداة من أدوات البحث على عينة غير متجانسة ، أى مجموعة من الأفراد ذات اتجاهات أو اهتمامات أو اختصاصات متباينة . هذه القضية هى تعدد وجهات النظر وتباين درجات الاهتمام . فما تراه هذه المجموعة مهما جدا قد تراه الأخرى غير مهم . . وهنا يسأل الباحث نفسه ! ترى إلى أى مدى تتفاوت آراء أفراد العينة ؟ وما القدر

المشترك بينها ؟ ولقد طبق الاستبيان في هذا البحث كما يعرف القارىء على ٢٠ أستاذاً بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها و ١٥ طالبا ممن يدرسون به ، هناك اذن فئتان ، أساتذة وطلاب . ومن المؤكد أن لكل منها تصورا لما ينبغى تدريسه من مهارات لغوية في كل مستوى من مستويات تعليم العربية ، يضاف إلى هذين التصورين تصور ثالث للباحثين اللذين قاما بهذه الدراسة فقد تخصص احدهما في طرق تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى وحصل على الدرجة العلمية في هذا المجال واشتغل به مدة ثمان سنوات ما بين تدريس وتأليف ومشاركة في مؤتمرات واجراء لبحوث . بينما تخصص ثانيهما في علم النفس التعليمى ، وقام بتدريس فروع علم النفس المختلفة ومن بينها علم النفس اللغوى لطلاب معهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى فيسر له ذلك الاتصال عن كثب بطلاب هذا المجال والمشاركة في مختلف مجالات العمل فيه تدريسا وتأليفا وبحثا .

من أجل هذا يمكن القول إن هناك ثلاث فئات تشترك في تصنيف المهارات اللغوية وتوزيعها على مستويات تعليم العربية ، هذه الفئات الثلاث هى الباحثان ، والأساتذة والطلاب . والسؤال الآن هو : كيف ترى كل فئة منها توزيع المهارات اللغوية ؟ وما مدى التقارب بينها في ذلك ؟ .

وبعبارة أخرى : ما المهارات اللغوية التى تقترحها كل فئة لكل مستوى من مستويات تعليم العربية وما مدى العلاقة بين هذه الفئات ؟ وما القدر المشترك بينها في هذا التوزيع ؟

سوف نعتمد في بيان تصور كل فئة النسب المئوية التي تقترحها لكل مهارة فالمستوى الذى يحظى بأعلى النسب المئوية يعتبر المستوى المقترح للمهارة .

كما اننا سوف نقتصر على المهارات الرئيسة الأربع ، الاستماع والكلام والقراءة والكتابة وذلك فيما يخص المستوى الابتدائى كمؤشر

لدرجة العلاقة بين تصور الفئات الثلاث للمهارات اللغوية التى ينبغى تدريسها في برنامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

ويوضح الجدول رقم (٣١) تصور الفئات المختلفة للمهارات التى ينبغى أن تدرس في المستوى الابتدائى .

جـــدول رقـــم (٣١)
العلاقـــة بين تصور الفئـات المختلفـــة للمهارات التى تقترح للمستوى الابتدائى

رقم مسلسل		الاستماع	الكلام	القراءة	الكتابة
١	الباحثان	/٨/٧/٢/١ ١٥/١٤/٩	/٥/٣/٢/١ ٢٨	/٩/٣/٢/١ ٣١/١٧/١٢	/٥/٤/٣/٢/١ ١١/١٠/٧/٦
٢	الأساتذة	/٧/٦/٣/٢/١ ١٥/١٤/٩/٨	٣/٢/١	٤٤/٤٣/٣/٢	٥/٤/٣/٢/١
٣	الطـلاب	٧/٦/٤/٣/٢/١ /١٣/١١/٩/٨/ ١٩/١٦/١٥/١٤	/٥/٤/٣/٢/١ ٢٧/١٩/١٨	/٤٣/٣/٢/١ ٤٨/٤٤	/٥/٤/٣/٢/١ ١٠/٨/٦
	المشترك بين ١ ، ٢	/٩/٨/٧/٢/١ ١٥/١٤ العدد ٧ من ١٦	٣/٢/١ العدد ٣ من ٨	/٣/٢/١ ٤٤/٤٣ العدد ٥ من ١٥	٥/٤/٣/٢/١ العدد ٥ من ١٤
	المشترك بين ١ ، ٣	/٩/٨/٧/٢/١ ١٥/١٤ العدد ٧ من ٢١	٥/٣/٢/١ العدد ٤ من ١٣	/٤٣/٣/٢/١ ٤٨/٤٤ العدد ٦ من ١٧	/٤/٣/٢/١ ١٠/٦/٥ العدد ٧ من ١٧
	المشترك بين ٢ ، ٣	/٨/٧/٦/٣/٢/١ ١٦/١٥/١٤/٩ العدد ١٠ من ٢٣	٣/٢/١ العدد ٣ من ١١	٤٤/٤٣/٣/٢ العدد ٤ من ١٠	٥/٤/٣/٢/١ العدد ٥ من ١٤
	المشترك العام بين الثلاثة	/٩/٨/٧/٢/١ ١٥/١٤	٣/٢/١	٤٤/٤٣/٣/٢	٥/٤/٣/٢/١

والآن : ما درجة العلاقة بين تصور كل فئتين ؟

قدم هولستى Holsti معادلة بسيطة لبيان معامل الارتباط بين اختيار كل فردين ، وتطبق عادة في دراسات تحليل المحتوى التى يختار كل فرد منها مجموعة من البدائل التى قد تتشابه أو تختلف عن اختيار غيره (Budd, R.W, et al P : 68) هذه المعادلة هى :

$$R = \frac{2\ (C1,2)}{C1+C2}$$

و C1,2 = عدد الفئات (أو الاختيارات) التى يشترك فيها الفردان .

و C1 + C2 = مجموع عدد الفئات التى اختارها الفردان .

وفي دراستنا هذه سوف نعتبر كل فئة (الباحثان / الأساتذة / الطلاب) فردا لنبين العلاقة بين اختياراتهم .

ولننظر الآن في العلاقة بين اختيار كل من الباحثين والأساتذة . كان مجموع اختياراتها في مجال الاستماع ١٦ بينما كان عدد المشترك بينهما ٧ وبذلك تكون المعادلة كالتالى :

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال الاستماع

$$= \frac{٢(٧)}{١٦} = \frac{١٤}{١٦} = ,٨٨$$

وهذا معامل ارتباط مرتفع يدل على تقارب وجهة نظر الفئتين في اختيار مهارات الاستماع للمستوى الابتدائى .

وبالنسبة للمهارات الثلاث الأخرى فبيان العلاقة بينها كالتالى :

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال الكلام

$$= \frac{٢\ (٣)}{٨} = \frac{٦}{٨} = ٠,٧٥$$

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال القراءة

$$= \frac{٢ \ (٥)}{١٥} = \frac{١٠}{١٥} = ٠,٦٧$$

معامل الارتباط بين الباحثين والأساتذة في مجال الكتابة

$$= \frac{٢ \ (٥)}{١٤} = \frac{١٠}{١٤} = ٠,٧١$$

أما عن العلاقة بين الباحثين والطلاب فبيانها كالتالى :

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال الاستماع

$$= \frac{٢ \ (٧)}{٢١} = \frac{١٤}{٢١} = ٠,٦٧$$

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال الكلام

$$= \frac{٢ \ (٤)}{١٣} = \frac{٨}{١٣} = ٠,٦٢$$

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال القراءة

$$= \frac{٢ \ (٦)}{١٧} = \frac{١٢}{١٧} = ٠,٧١$$

معامل الارتباط بين الباحثين والطلاب في مجال الكتابة

$$= \frac{٢ \ (٧)}{١٧} = \frac{١٤}{١٧} = ٠,٨٢$$

وأخيراً نفحص العلاقة بين الأساتذة والطلاب . وبيانها كالتالى :

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال الاستماع

$$= \frac{٢ \ (١٠)}{٢٣} = \frac{٢٠}{٢٣} = ٠,٨٧$$

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال الكلام

$$= \frac{2(3)}{11} = \frac{6}{11} = 0,55$$

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال القراءة

$$= \frac{2(4)}{10} = \frac{8}{10} = 0,80$$

معامل الارتباط بين الأساتذة والطلاب في مجال الكتابة

$$= \frac{2(5)}{14} = \frac{10}{14} = 0,71$$

الجدول رقم (٣٢)
معاملات الارتباط الدالة على العلاقة بين تصور الفئات الثلاثة

رقم	الفئات / المهارات	استماع	كلام	قراءة	كتابة	ملاحظات
١	باحثان / أساتذة	٨٨ر٠	٧٥ر٠	٦٧ر٠	٧١ر٠	—
٢	باحثان / طلاب	٦٧ر٠	٦٢ر٠	٧١ر٠	٨٢ر٠	—
٣	أساتذة / طلاب	٨٧ر٠	٥٥ر٠	٨٠ر٠	٧١ر٠	—

من هذا الجدول يتبين أن أقل معامل اتفاق كان بين الأساتذة والطلاب بخصوص مهارات الكلام التى يجب تدريسها في المستوى الابتدائى . بينما نجد أن أعلى معامل اتفاق كان بين الباحثين والأساتذة فيما يخص مهارات الاستماع التى يجب تدريسها في المستوى الابتدائى ، كما يتضح أن الأساتذة والطلاب يتقاربون في تصورهم للمهارات التى يجب تدريسها في المهارات الأربع باستثناء الكلام . بينما يتفق الباحثان والأساتذة إلى حد ما في جميع المهارات التى يجب أن تدرس في المستوى

الابتدائى . ويقل التقارب بوجه عام بين الباحثين والطلاب في تصدر المهارات التى يجب تدريسها في المستوى الابتدائى باستثناء الكتابة التى تتفق الفئتان في اختيار مهاراتها .

توصيات البحث :

التوصيات التى يمكن أن نخرج بها من مثل هذا البحث كثيرة ومتنوعة ، منها ما يتصل باعداد البرنامج والتخطيط له ، ومنها ما يتصل بتأليف المواد التعليمية واخراجها ، ومنها ما يتصل بطرق التدريس ، ومنها ما يتصل بتصميم الوسائل المعينة ، ومنها ما يتصل باختيار أساليب التقويم وتقنين الاختبارات ، بل منها ما يمكن أن يسهم في بناء فلسفة تربوية جديدة لميدان تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى .

وما كان أيسر على الباحثين من أن يسجلا مجموعة من المقترحات التى لا تزيد عن كونها تمنيات لا تقدم كثيرا لافتقادها واقعية التصور . . لذا . سوف نقتصر على ذكر بعض المقترحات التى نراها أشد واقعية وأكثر موضوعية وأوثق صلة بالبحث .

١ ـ **دور البحث التربوى** : ان البحث التربوى محاولة جادة لدراسة مشكلة تواجه المشتغلين بالمجال التعليمى بأسلوب علمى . وما أكثر المشكلات التى تواجه المشتغلين بتعليم العربية للناطقين بلغات أخرى مما يؤكد أهمية البحث التربوى وشدة الحاجة إليه في هذا المجال الذى مازال يعتمد في اتخاذ القرار على اجتهادات فردية يصيب بعضها ويخطىء بعضها الآخر .

والدراسة الحالية تدعو كافة معاهد تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لتوفير كافة الامكانات اللازمة لاجراء البحوث ودراسة المشكلات التى تواجه هذه المعاهد بأسلوب علمى يجنبها عواقب التخبط بين الآراء والاجتهادات .

لقد غدا إنشاء وحدات أو مراكز للبحوث تابعة لهذه المعاهد ضرورة تفرضها اعتبارات التوسع في نشاطاتها العلمية .

٢ ـ **تقويم البرامج الحالية** : حاول هذا البحث تقديم تصور لما ينبغى تدريسه من مهارات في كل مستوى من مستويات تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى . ولمثل هذا التحديد أهمية ، إذ يمكن في ضوئه إعادة النظر في البرامج الحالية . فتعيد تقسيم المهارات وتوزيع الجهد وتنظيم الوقت بما يحقق للبرامج أهدافها وللدارسين النمو اللغوى المنشود . ولعل هذه نقطة البدء في تطوير هذه البرامج ، أى تقويمها في ضوء ما تنتهى اليه الدراسات العلمية المختلفة .

٣ ـ **ديمقراطية العمل** : العملية التعليمية ليست مسئولية فرد واحد أو جهة بذاتها وإنما هى مسئولية مشتركة تتعاون في انجازها أطراف مختلفة وتتوزع مسئولياتها جهات متعددة . فهناك من يختص بالتنظيم والإدارة ، وهناك من يختص بالمناهج والمواد التعليمية وهناك من ينفذ خطط العمل . . ثم هناك محور العمل كله . . أى الدارسون . . وإشراك هؤلاء جميعا في التخطيط لبرامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى لم يعد مجرد تطبيق لشعارات تربوية وانما أصبح مطلبا تفرضه اعتبارات كثيرة وتحتمه الرغبة في انجاز العمل تحقيقا للهدف . من هنا توصى هذه الدراسة بأن يسترشد دائما بآراء الأساتذة والطلاب في البرامج . . وأن تتاح الفرصة للدارسين للمشاركة الفعلية في التخطيط للبرنامج والالتفات إلى ميولهم واهتماماتهم .

٤ ـ **تدعيم المهارات** : إن تعلم اللغة عملية تراكمية accumulative لا تتم بين يوم وليلة ولا تحدث بين عشية وضحاها . انها تستغرق وقتا وفي كل وقت يكتسب المرء شيئا . وتعليم المهارات اللغوية يقتضى تدعيم ما يسبق وتهيئة لما يلحق . ومن العيوب التى تقع فيها بعض كتب تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى الاكتفاء بعرض المهارة اللغوية المنشودة مرة والانتقال لغيرها دون تدعيم لما سبق

تعليمه . من هنا توصى الدراسة الحالية مؤلفى المواد التعليمية في برامج العربية للناطقين بلغات أخرى أن يسترشد المؤلف بخريطة يسجل فيها ما تم تقديمه في كل درس سواء أكان عدد مفردات أو مهارات أو مفاهيم لغوية أو معلومات .

٥ ـ **تدريب المعلمين** : يعتمد نجاح أى برنامج تعليمى على نوعية المعلمين الذين يتولون تنفيذه من هنا توصى الدراسة الحالية بأن تؤخذ النتائج التى انتهت إليها في الاعتبار سواء في برامج إعداد معلمى العربية قبل الخدمة أو في تدريبهم في أثنائها . إن في مادة طرق تدريس العربية كلغة ثانية وفي مادة علم النفس اللغوى مجالا لتوظيف المهارات اللغوية التى تقترح الدراسة الحالية الاهتمام بها في كل مستوى من مستويات تعليم العربية . ومن اللازم ، في رأينا ، أن يتعرف المعلم على هذه المهارات ومكوناتها وأسس اكتسابها وطرق تعليمها وأساليب تقويمها حتى يكون على بينة من أمره ، وأن يقف على ما يرجى منه أداؤه .

٦ ـ **النظرة التكاملية** : تعليم اللغة عملية تكاملية ينطبق عليها بلا ريب ، القاعدة التى تقول أن الكل أكبر من مجموع الأجزاء . معنى ذلك ببساطة أن تعليم اللغة ليس ناتج العمل في مهارات منفصلة يضم بعضها إلى بعض لكى يحدث الأثر المنشود . . إن المهارات اللغوية كل متكامل لا يستطيع المرء معه أن يضع خطا فاصلا . وتعليم الواحدة منها قد يشترك فيه عدد آخر فالنسخ Copying لا يمكن أن ننظر اليه على أنه مهارة من مهارات الكتابة وحسب بل يجب أن ننظر اليه من خلال علاقته بالمهارت الأخرى التى تعتبر لازمة له كى يتم . فلابد مثلا أن يتعرف الطالب شكل الحروف ، وأن يميز بين بعضها وبعض وأن يتعلم نطقها ، وأن يدرك العلاقة بين الصوت المنطوق والرمز المكتوب . . إلى غير ذلك من مهارات يمكن أن تنتمى إلى مجالات مختلفة .

من أجل هذا ينبغى أن يدرب المعلم على كيفية إدراك العلاقة بين كل مهارة وأخرى وأن تنمى لديه القدرة على النظرة التكاملية للمهارات .

٧ ـ **حدود النظرة للبحث** : إن اللجوء إلى أسلوب مسح آراء مجموعة من الناس سواء كان ذلك بتطبيق استبيان عليهم ، أو إجراء مقابلة معهم لا ينبغى أن ينظر إليه على أنه أمر كاف للوصول إلى الحقيقة أو تقرير ما يجب أن يكون . هذا في واقع الأمر غير صحيح وتوصى الدراسة الحالية باجراء أبحاث أخرى لدراسة المشكلة نفسها ولكن باستخدام أدوات وأساليب علمية أخرى تتعدى حدود الاستبيان . فيتضافر هذا كله في اتخاذ القرار .

إن من التعجل غير المحمود ، الأخذ بنتائج دراسة واحدة اعتمدت على أداة واحدة كالاستبيان على أنه سند وحيد لاتخاذ قرار لتطوير العملية التعليمية .

حسب هذه الدراسة أن تكون بداية عمل علمى على الطريق ، وأن تكون نتائجها مؤشراً يستعان به في اتخاذ القرار ، وأن تكون ، قبل هذا وبعده ، حافزاً يستثير الباحثين لمزيد من الدراسات من أجل مزيد من الكفاءة في اتخاذ قرار .

دراسات مستقبلية :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يطرح الباحثان الموضوعات الآتية على الباحثين لمزيد من الدراسة :

١ ـ إعادة إجراء هذه الدراسة في ظروف مختلفة وبذلك نعنى زيادة أفراد العينة التى تجرى عليها الدراسة ، واختصار عناصر الاستبيان والابقاء على ما هو أساسى فيه حتى يضمن دقة استجابة أفراد العينة عليه ، وتنوع خصائص العينة كأن تضم أساتذة في تخصصات مختلفة ، وأن تضم طلابا في مستويات متباينة ، وأن تطبق في معاهد مختلفة يتعاون بعضها مع بعض .

٢ ـ إجراء دراسة ميدانية تطابق بين نتائج هذه الدراسة وغيرها من الدراسات الأخرى مختلفة المنهج والأدوات ، فإذا كانت الدراسة الحالية اعتمدت الاستبيان أداة رئيسة لجمع البيانات فهناك من الدراسات ما اعتمد غيره من الأساليب . ولعل المقارنة بين مثل هذه الدراسات تفتح الطريق لأبحاث أخرى . . ولعل القارىء أيضاً يتساءل : لماذا لم تكن هذه المقارنة جزءا من مسئولية الباحثين ؟ والرد على هذا التساؤل بسيط ومؤداه أن الدراسة الحالية قد استغرق إجراءها قرابة عامين دراسيين . . ولعل التعمق في دراسة رائدة مثل هذه الدراسة أفضل من توزيع الجهد وتشتت الانتباه وضياع الوقت في عمل قد ينتهى بالسطحية ومن ثم قلة الفائدة .

٣ ـ ويرتبط بالنقطتين السابقتين الدعوة إلى إعادة تطبيق الاستبيان الحالى (نعيد تعديله) على عينة جديدة من الأساتذة والطلاب وذلك في كل مهارة لغوية بذاتها . كأن يكون هناك استبيان خاص لمهارات الاستماع وآخر خاص لمهارات الكلام وثالث خاص لمهارات القراءة وهكذا ، هذا مع الأخذ في الاعتبار وحدة النظرة وتكامل العمل وتفهم العلاقات التى تربط بين كل مهارة وأخرى .

٤ ـ الأمر نفسه ينطبق على مستويات تعليم العربية . فإذا كانت هناك دعوة لإجراء دراسة لكل مهارة على حدة فهناك دعوة مماثلة لإجراء دراسة للمهارات في كل مستوى على حدة . كأن تكون هناك دراسة متعمقة لمهارات تعلم اللغة في المستوى الابتدائى وأخرى لمهارات تعليم اللغة في المستوى المتوسط وثالثة للمستوى المتقدم .

٥ ـ إجراء دراسة عاملية تكشف عن العوامل المتضمنة داخل كل مهارة آخذاً في الاعتبار المستويات الثلاثة المعروفة ، معرفية ووجدانية ونفس ـ حركية . ومثل هذه الدراسة تساعد في تصنيف المهارات بشكل أعمق كما يساعد على تنظيمها في شكل هرمى .

٦ - الاستفادة بقائمة المهارات اللغوية التفصيلية الواردة في الاستبيان وكذلك نتائج الدراسة الحالية في إعداد أداة ملاحظة سلوك المعلم في الفصل حتى يستعان بها في تقويم طلاب التربية العملية وكذلك المعلمين .

٧ - إجراء دراسات تقويمية لمناهج تعليم العربية والمواد التعليمية المستخدمة في ضوء نتائج الدراسة الحالية للتأكد من نوع المهارات اللغوية التى تغطيها هذه المناهج والأدوات .

وبالله التوفيــق

المراجـــــع

أولا : المراجع العربية :

١ ـ أحمد عزت راجح : **أصول علم النفس** ـ ط ١٢ ـ دار المعارف ـ الأسكندرية ـ ١٩٧٩ .

٢ ـ جابر عبد الحميد جابر وآخرون : **مهارات التدريس** ـ دار النهضة العربية ـ ١٩٨٢ .

٣ ـ رشدى أحمد طعيمة : « **وضع مقياس للتذوق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية في الشعر** » رسالة ماجستير « غير منشورة » كلية التربية جامعة عين شمس ـ ١٩٧١ م .

٤ ـ سليمان الخضرى الشيخ : **الفروق الفردية في الذكاء** ـ دار الثقافة للطباعة والنشر ـ ط ٢ ـ ١٩٧٨ .

٥ ـ سيد عبد الحميد مرسى : **النفس البشرية** ـ مكتبة وهبة ـ ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م .

٦ ـ عبد الباسط حسن : **أصول البحث الاجتماعى** ـ القاهرة ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ ط ٢ ـ ١٩٧١ م .

٧ ـ فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، آمال صادق : **علم النفس التربوى** ـ مكتبة الانجلو المصرية ـ ط ٢ ـ ١٩٨٠ م .

٨ ـ لادو ، روبرت : « ضرورة المقارنة المنتظمة للغات والثقافات » في « **التقابل اللغوى وتحليل الأخطاء** » ـ ترجمة محمود إسماعيل صينى وإسحاق الأمين ، الرياض ، جامعة الملك سعود ، ١٩٨٢ ص ص ٣/١١ .

٩ ـ مختار حمزة : **أسس علم النفس الاجتماعى** ـ ط ٢ ـ ١٩٨٢ م .

١٠ ـ محمد صلاح الدين على مجاور : **دراسة تجريبية لتحديد المهارات اللغوية في فروع اللغة العربية** ـ ط ١ ـ دار العلم ـ الكويت ـ ١٣٩٤ هـ ـ ١٩٧٤ م .

١١ ـ محمد عثمان نجاتى : **القرآن وعلم النفس** ـ دار الشروق ـ ط ١ ـ ١٤٠٢ هـ ـ ١٩٨٢ م .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

12 — Abou-Shanab, Ahmed G. : **An Investigation of the relation between student prior knowledge, perception of learning Environment and teacher orientation on cognitive Achievement for elementary school children.** ph. D. Dissertation, University of southern California, LA., Ca, U.S.A., June, 1981.

13 — Bennett, C.L. Relative contributions of Modern Dance, Folk Dance, Basketball and swimming to Motor Abilities of Casian Women « **The Research Quarterly** » vol 27, No. 3 oct. 1956. pp: 253 — 262.

14 — Budd, R.W. et al **Content Analysis of Communication.** New York, The Macmiltan company, 1967.

15 — Chaplin, J.P. **Dictionary of Psychology,** N.Y. Dell Publishing Co. Ltd, 1968.

16 — Cratty, B.r. **Movement Behavior and Motor learning** philadelphia, Lea and Febeger, 1964.

17 — Cronbach, L.J. **Educational Psychology,** chicago Harcourt Brace, and Co. 1954.

18 — Espenschade, A « Motor Performance in Adolescence » **Society for Research in child Development,** washington D.C. National Research Council, 1940.

19 — Fleishman, E.A. Dimensional Analysis of psychomotor Abilities. **Journal of Experimental Psychology,** No. 48. 1954.

20 — Fries, C. **Teaching and learning English as a Foreign Language,** Ann Arbor, Univ. Of Michigan press, 1945.

21 — Gagne, R.M. and E.A. Fleishman « **Psychology and Human Performance.** New York, Hemry Halt and Co. 1959.

22 — Good, C.V. **Dictionary of Education, New York,** Mc Gnaus-Hill Book Co. Inc., 1959.

23 — Goodman, K.S. Analysis of Oral Reading Miscues. In Smith. E (Ed) **Psycholinguistics and Reading,** New York, Halt, Rinehart and winston, 1973.

24 — Laban, R. and F.C. Lawrence, **Effort,** London. Mc Dmald and Evans, 1947.

25 — Mohr, Dorothy, R. The controbutions of physical Activity to skill Learning « **American Association for Health, Physical Education and Recreaton** », Research Quarterly, 1960.

26 — Munn, N.L. **Psychology,** Boston, The Riverside press, 1946.

27 — Parker, J.F., and E.A. Flishman «Ability Factors and component performance Measures as predictors of complex tracking Behavior» **Psychological Monographs** Vol 57, No. 16.

28 — Paulton, E.C. On prediction is skilled Movement, **Psychological Bulletin,** 1957, 54, pp : 467 — 478.

29 — Pumfrey, Peter, D. **Measuring Reading Abilities, Concepts. Sources and Applications,** London, Hodder and Stuoghton, 1977.

30 — Scott, N.G. **Analysis of Human Motion,** New York, Appleton century — crofts, 1963.

31 — Seashore, R. An Experimental and Theoritical Analysis of Fine Motor skills « **American Journal** » of Psychology, 1940.

32 — Simpson, E.J. **The Classification of Educational Objectives Psychomotor Domain** Washington, D.C. Vocational and Technical Education Grant, Contract N. OE 5 — 85 — 104, July 1965 — May 1966.

33 — Stone, H. **Applied Anatomy and Kinesiology,** Philadelphia lea and Febeger, 1953.

34 — Troxler, A.E. Values and Limitations of standardised reading tests, in farr, R. (Ed) **Measurement and Evaluatian of Reading,** New York, Harcourt, Brace and world, 1970.

الملاحـــــق

الملحق رقم (١)

الاستبيان★★

★ ★ رأينا أن نورد الاستبيان الذى تم تطبيقه في هذه الدراسة مصحوبا بالبيانات الأولية ، أى عدد تكرارات الاستجابات فنصيب بذلك هدفين .

وزارة التعليم العالي
جامعة أم القـرى
معهد اللغة العربية / مكة المكرمة

استبيان
لتحديد المهارات اللغوية المناسبة
لمستويات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

بيانات عامة

اسـم المعهـد :
اسم محرر الاستبيان :
وظيفتـه :
المستوى الذى يدرس له :
- الابتدائى ( ) - المتـوسط ( )
- المتقـدم ( ) - التخصص التربوى ( )
عدد سنوات الخبرة في ميدان تعليم العربية لغير الناطقين بها :
التاريـخ :

مكة المكرمة
١٤٠٣ هـ / ١٩٨٣ م

مقدمـــة :

يلزم المشتغلين بتعليم اللغات الأجنبية تحديد المهارات اللغوية التى ينبغى مساعدة الدارسين على اكتسابها في كل مستوى من مستويات تعليم هذه اللغات ، ابتدائى أو متوسط أو متقدم .

ولا شك أن التحديد الدقيق لهذه المهارات سوف يساعد في تصميم مناهج تعليم هذه اللغات ، وفي إعداد المواد التعليمية المناسبة لهذه المناهج ، واختيار طرق التدريس والوسائل المعينة ، وتحديد أساليب التقويم والقياس .

وفي محاولة لتحديد المهارات اللغوية للدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها تم إعداد هذا الاستبيان .

ويشتمل هذا الاستبيان على عدد مقترح من مهارات الأداء اللغوى التى يمكن أن توزع على المستويات الثلاثة لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها . . وتقع هذه المهارات تحت سبعة أقسام رئيسية : هى الاستماع ، الكلام ، القراءة ، التذوق الأدبى ، التعبير الكتابى والخط ، القواعد ، والمهارات الاضافية ، فضلا عن قسم ثامن وهو « التعليقات » وفيه تسجلون ما ترونه من ملاحظات على هذا الاستبيان . والمرجو وضع رقم أمام المهارة المراد التعليق عليها ثم كتابة ما لديكم من آراء أمام هذا الرقم في صفحة التعليقات .

هذا . . ولقد كتبت هذه المهارات المختلفة في شكل جدول يشتمل على أربع خانات : ثلاث منها تمثل مستويات تعليم اللغة العربية (مبتدىء ، ومتوسط ، ومتقدم) والرابعة هى خانة (لا أدرى) .

تعليمات ملء الاستبيان :

المرجو قبل البدء في ملء هذا الاستبيان قراءة التعليمات الآتية :

١ ـ قراءة العبارات التى يشتمل عليها الاستبيان قراءة متمعنة قبل تصنيفها .

٢ ـ وضع علامة (✓) تحت الخانة التى تراها مناسبة أمام كل مهارة من المهارات اللغوية . ويقصد بذلك تحديد المستوى الذى تراه مناسبا لكل مهارة على حدة .

٣ ـ قد تصلح المهارة الواحدة ـ في رأيك ـ لأن تدرس في مستويين مثل المبتدىء والمتوسط أو المتوسط والمتقدم . وفي هذه الحالة نرجو وضع علامة (✓) تحت كل من الخانتين المناسبتين ، على أن يكون ذلك في أضيق الحدود .

٤ ـ إذا لم يكن لديك رأى محدد بشأن بعض المهارات . فالمرجو وضع علامة (/) تحت خانة (لا أدرى) .

٥ ـ إذا كنت ترى ابداء بعض الملاحظات حول عبارة معينة ، فالمرجو وضع رقم صغير فوق آخر كلمة في هذه العبارة ، ثم توضح في صفحة التعليقات ما تود ابداءه من آراء .

٦ ـ يفضل أن تجيبوا على هذا الاستبيان بالقلم الرصاص حتى يسهل محو ما تودون تغييره من آراء حول بعض المهارات . وفي حالة التغيير هذه نرجو التأكد من محو الاستجابة غير المرغوبة وابراز الأخرى في مكانها الصحيح .

مع التفضل بقبول وافر الشكر ،،

والله الموفــــق ،،

أولا : الاستمـــاع

* العدد الكلى للطلاب ١٥ .
** العدد الكلى للأساتذة ٢٦ .

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
١	تعرف الأصوات العربية وتمييز ما بينها من اختلافات ذات دلالة .	٩/٨ [١]	٨/٢	١/٤	٢/١
٢	فهم ما يلقى عليه من حديث باللغة العربية وبايقاع طبيعى في حدود المفردات التى تعلمها .	٩/٧	٦/٤	٥/١	/٣
٣	التعبير عن احترام من يتحدث اليه ، وأخذ حديثه باعتبار وتقدير .	٦/٦	٥/٤	٦/٤	١/١
٤	انتقاء ما ينبغى أن يستمع اليه .	٣/٧	٨/٦	٦/١	٢/١
٥	التقاط الأفكار الرئيسية .	٢/٣	٢/٤	٨/٥	١/٣
٦	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية .	٨/٥	٤/٥	٧/٣	-/٢
٧	تعرف الحركات الطويلة والحركات القصيرة والتمييز بينها .	١١/١١	٤/٢	٢/٢	—
٨	تعرف التشديد والتنوين وتمييزها صوتيا .	١٢/١٣	٧/١	١/١	—
٩	إدراك العلاقات بين الرموز الصوتية والمكتوبة .	٧/١٢	٥/٢	٤/١	—
١٠	التمييز بين الحقائق والآراء من خلال سياق المحادثة العادية .	-/٢	٨/٦	١٠/٥	-/٢
١١	متابعة الحديث وإدراك ما بين جوانبه من علاقات .	١/٨	٦/٤	٨/٣	

١٢	معرفة تقاليد الاستماع وآدابه .	٣/٤	٥/٦	٦/٤	١/١
١٣	تقدير مشاعر المتحدثين ومجاملتهم في الحديث .	٢/٦	٧/٥	٣/٢	٢/٢
١٤	التمييز بين الأصوات المتجاورة في النطق والمتشابهة في الصوت .	١٢/١٠	٤/٢	١/١	/١
١٥	إدراك أوجه التشابه والفروق بين الأصوات العربية وما يوجد في لغته الأولى من أصوات .	٨/٥	٣/٣	٢/٥	٣/٢
١٦	الاستماع إلى اللغة العربية وفهمها دون أن يعوق ذلك قواعد تنظيم المعنى .	٢/٧	٥/٢	٥/٣	٤/٣
١٧	الانتباه لما يقال وعدم إثارة موضوعات جانبية تشتت المتحدث وتبعده عن الموضوع الرئيسى للحديث .	-/٣	٦/٤	١٠/٥	-/٣
١٨	إعطاء الفرصة كاملة للمتحدث وعدم مقاطعته .	٢/١	٥/٧	٨/٤	١/٣
١٩	الاحتفاظ بما يسمعه حيا في ذهنه ، فيعرف ما هو معاد .	٤/٧	٤/-	٩/٥	١/٣
٢٠	إدراك مدى ما في بعض جوانب الحديث من تناقض	١/-	٧/٥	٩/١٠	-/-
٢١	إدراك التغييرات في المعانى الناتجة عن تعديل أو تحويل في بنية الكلمة (المعنى الاشتقاقى) .	-/٢	٦/٨	١٠/٥	-/-
٢٢	فهم استعمال الصيغ المختلفة في اللغة من حيث ترتيب الكلمات تعبيرا عن المعنى .	-/١	٨/٢	٧/١١	١/١
٢٣	فهم استخدام صيغ اللغة العربية من حيث التذكير والتأنيث والأعداد والأزمنة والأفعال . . . الخ .	٥/١	٨/١٠	٧/١	-/٣

(١) يلحظ القارىء ورود رقمين يفصل بينهما شرطة مائلة مثل : (٩/٨) ويقصد بالرقم الأول (٨) أى ما قبل الشرطة ، عدد تكرار الاستجابات في استبيانات الطلاب ، في حين يقصد بالرقم الثانى (٩) أى ما بعد الشرطة ، عدد تكرار الاستجابات في استبيانات الأساتذة . كما يقصد بالشرطة الصغيرة (-) عدم ورود استجابات في استبيانات المجموعة سواء أكانت طلابا أم أساتذة .

تابع الاستماع

رقم	المهـــارة	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
٢٤	فهم المعانى المختلفة المتصلة بالجوانب المتعددة للثقافة العربية والإسلامية .	—	٦/٤	١٠/١١	١/-
٢٥	الربط بين ما يسمعه الآن وما لديه من خبرة سابقة في موضوع الحديث .	٢/٢	٧/٢	٩/٧	١/٤
٢٦	التكيف مع إيقاع المتحدث ، فيلتقط بسرعة أفكار المسرعين في الحديث ويتمهل مع المبطئين فيه .	٢/٣	٤/٤	١١/٧	-/١
٢٧	المشاركة الإيجابية في الحديث وعدم الاقتصار على السماع .	٢/٤	٤/٥	١٢/٥	-/١
٢٨	التقاط أوجه التشابه والاختلاف بين الآراء .	٢/٣	٣/٣	٩/٨	-/١
٢٩	تخيل الأحداث التى يتناولها المتكلم في حديثه .	١/٢	٣/١	١١/٩	-/٣
٣٠	استخلاص النتائج من بين ما سمعه من مقدمات .	—	٤/٢	١١/٨	-/٥
٣١	التمييز بين نغمة التأكيد والتعبيرات ذات الصيغة الانفعالية .	٢/٣	٧/٢	٨/٨	-/٢
٣٢	تحليل ما يسمعه وتقويمه في ضوء معايير موضوعية .	١/١	٢/٢	١١/١٠	١/٢
٣٣	استخدام السياق في فهم الكلمات الجديدة ، وإدراك أغراض المتحدث .	١/-	٥/٧	١١/٧	-/١
٣٤	إدراك أن المدى الدلالى للكلمة العربية قد يختلف عن ذلك الذى تعطيه أقرب كلمة في اللغة الأولى عند الدارس .	١/-	٥/٢	١٠/١٢	١/١
٣٥	إدراك ما يريد المتحدث التعبير عنه من خلال النبر والتنغيم العادى .	٢/-	٥/٤	٩/١١	
٣٦	إدراك نوع الانفعال الذى يسود الحديث ، والاستجابة له .	١/٢	٦/٤	١٠/٩	-/١

ثانيا : الكلام

رقم	المهـــارات	مبتدىء	متوسط	متقدم	لا أدرى
		المستـــوى			
١	نطق الأصوات العربية نطقا صحيحا .	٩/٩	٧/٢	٤/١	-/٢
٢	التمييز ، عند النطق ، بين الأصوات المتشابهة تمييزا واضحا (مثل : ذ ، ز ، ظ : .. الخ) .	٩/٧	٨/٢	٣/١	-/٤
٣	التمييز ، عند النطق ، بين الحركات القصيرة والطويلة .	١٠/٩	٤/٣	١/٣	
٤	تأدية أنواع النبر والتنغيم بطريقة مقبولة من متحدثى العربية .	٥/٨	١١/١	٥/٤	-/٢
٥	نطق الأصوات المتجاورة نطقا صحيحا (مثل : ب ، ت ، ث .. الخ) .	٤/٨	٧/٣	٣/٣	-/١
٦	التعبير عن الأفكار باستخدام الصيغ النحوية المناسبة .	٣/٢	٦/٧	١٠/٦	
٧	التعبير عند الحديث عن احترامه للآخرين .	٣/٣	٧/٣	١٠/٨	-/١
٨	اختيار التعبيرات المناسبة للمواقف المختلفة .	٢/١	٥/٥	١٣/٩	
٩	استخدام عبارات المجاملة والتحية استخداما سليما في ضوء فهمه للثقافة العربية الإسلامية .	٣/٢	٨/٣	٧/٨	-/٢
١٠	استخدام النظام الصحيح لتركيب الكلمة العربية عند الكلام .	٢/١	٩/٤	٥/٨	-/٢
١١	التكيف مع ظروف المستمعين ، سواء من حيث سرعة الحديث أم من حيث مستواه .	٣/١	٦/٥	١٢/٩	
١٢	التمييز ، عند الكلام ، بين التعبير الجميل والعادى .	٢/١	٥/٨	-/٤	-/٢

تابع الكلام

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
١٣	التعبير ، عند الحديث ، عن توافر ثروة لفظية ، تمكنه من الاختيار الدقيق للكلمة .	٢/-	٤/٤	١٢/١٠	-/١
١٤	الانطلاق في التعبير عن الأفكار دون توقف ينبىء عن عجز .	٢/-	٤/٣	١٣/١١	-/١
١٥	ترتيب الأفكار ترتيبا منطقيا يلمسه السامع .	٢/١	٣/٢	١٢/١١	-/١
١٦	التعبير عن الأفكار بالقدر المناسب من اللغة ، فلا هو بالطويل الممل ، ولا هو بالقصير المخل .	٢/١	٨/٢	٩/١٢	
١٧	التحدث بشكل متصل ، ومترابط لفترات زمنية مقبولة مما ينبىء عن ثقة بالنفس وقدرة على مواجهة الآخرين .	-/١	٧/٣	١١/١١	-/٢
١٨	نطق الكلمات المنونة نطقا صحيحا يميز التنوين عن غيره من الظواهر .	٦/٩	١٠/٤	٣/١	-/١
١٩	استخدام الاشارات والايماءات والحركات غير اللفظية استخداما معبرا عما يريد توصيله من أفكار .	١/١١	٧/-	٤/٣	٣/١
٢٠	التعبير عند الكلام عن استيعاب لنظام الجملة العربية فلا يبدو في كلامه روح الترجمة ، مما ينبىء عن أنه يفكر باللغة العربية .	٣/١	٨/٢	١٠/١١	-/١
٢١	التوقف في فترات مناسبة عند الكلام ، عندما يريد إعادة ترتيب أفكار ، أو توضيح شيء منها ، أو مراجعة صياغة بعض ألفاظه .	٢/١	٧/١	٨/١١	-/٢

٢٢	الاجابة عن الأسئلة التى توجه اليه إجابة صحيحة تصيب الهدف من إلقاء السؤال .	٥/١	٦/٣	٧/٩	ـ/٢
٢٣	الاستجابة لما يدور أمامه من حديث استجابة تلقائية ينوع فيها أشكال التعبير وانماط التراكيب، مما ينبىء عن تحرر من القوالب التقليدية في الكلام .	٢/ـ	٣/٢	١١/١١	ـ/٢
٢٤	التركيز عند الكلام على المعنى وليس على الشكل اللغوى الذى يصوغ فيه هذا المعنى .	١/١	٧/٥	٥/٩	٣/ـ
٢٥	الاستغناء عن التفصيلات التى لا قيمة لها في الحديث .	٤/٢	٥/٣	٨/٩	ـ/١
٢٦	تغيير مجرى الحديث بكفاءة عندما يتطلب الموقف ذلك .	١/ـ	٢/٢	١٢/١٠	ـ/٣
٢٧	معرفة الأماكن والأوقات والمواقف التى لا ينبغى الكلام فيها .	١/٨	٤/٢	٩/٢	ـ/٣
٢٨	تقديم الناس بعضهم لبعض بطريقة مناسبة .	٢/١	٥/٩	٨/٣	ـ/٢
٢٩	إدراك أهمية أن يكون لديه شيء يتحدث عنه وليس الحديث لمجرد الحديث .	١/٦	٥/١	١٠/٦	١/٢
٣٠	عدم احتكار الحديث وإدخال أعضاء الجماعة في المحادثة .	٣/١	٥/٥	٥/٩	٤/ـ
٣١	معارضة القضية التى يذكرها المتكلم دون إحراجه .	٤/ـ	١/٣	٩/١٠	١/٢
٣٢	حكاية الخبرات الشخصية بطريقة جذابة ومناسبة .	١/٣	٢/٥	١٠/٧	١/ـ
٣٣	إلقاء خطبة قصيرة مكتملة العناصر .	ـ/١	٣/٥	١١/٩	ـ/١
٣٤	إدارة مناقشة في موضوع معين ـ وتحديد أدوار الأعضاء المشتركين فيها ، واستخلاص النتائج من بين الآراء التى يطرحها الأعضاء .	٢/ـ	١/٤	١٥/٩	ـ/٢
٣٥	إدارة حوار تليفونى مع أحد الناطقين بالعربية .	١/١	٧/٢	١٠/١٢	

ثالثا : القراءة

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
١	قراءة نص من اليمين إلى اليسار بشكل سهل ومريح .	٥/٩	١٠/٥	٣/١	١/-
٢	ربط الرموز المكتوبة بأصواتها بسهولة ويسر .	١٠/٨	١٠/٥	٣/٢	
٣	تعرف الكلمات عن طريق تحليل الكلمة إلى أصواتها .	٧/١١	٧/٢	٤/٢	
٤	معرفة كلمات جديدة لمعنى واحد (مرادفات) .	٤/٤	٩/٨	٧/٣	
٥	معرفة معان جديدة لكلمة واحدة (المشترك اللغوى) .	١/٤	٧/٦	١١/٤	-/١
٦	تصنيف الكلمات على أساس المترادفات والمتضادات (المتقابلات) .	٤/٣	٦/٧	٨/٤	١/١
٧	الحصول على المعرفة من خلال القراءة الخاطفة .	٢/٣	-/٦	١٥/٦	١/-
٨	تصفح كتاب بسرعة وبإدراك أهم الموضوعات التى يشتمل عليها .	٢/-	١/٣	١٣/١١	-/١
٩	استخلاص الأفكار من النص المقروء .	٤/-	٧/٣	١١/١٢	
١٠	تحليل النص المقروء إلى أجزاء ومعرفة العلاقة بين بعضها البعض .	٤/-	٤/٣	١٣/١٢	
١١	متابعة ما يشتمل عليه النص من أفكار والاحتفاظ بها حية في ذهنه فترة القراءة .	١/-	١١/٩	١١/٥	-/١
١٢	استنتاج المعنى العام من النص المقروء .	٣/-	١٠/٧	٩/٥	
١٣	التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الثانوية في النص المقروء .	٢/-	٥/٥	١١/٩	١/١
١٤	إدراك ما حدث من تغير في المعنى في ضوء ما حدث من تغير في التراكيب .	٣/١	٧/٥	١٣/٩	
١٥	متابعة الأحداث التى ترد في قصة قصيرة .	٣/١	١٦/٨	٤/٦	
١٦	اختيار التفصيلات التى تؤيد رأيا من الآراء أو تبرهن على صحة قضية معينة .	١/-	٢/٣	١٤/١٢	١/-

١٧	التدريب على التحليل الصرفى الصحيح للكلمة .	٣/٢	٦/٦	١٣/٧	
١٨	تحديد ماله وماليس له صلة بالموضوع من أفكار .	٣/-	٦/١	١٤/١٣	-/٢
١٩	تعرف معانى المفردات الجديدة من السياق .	٥/١	٥/٥	١٠/٩	
٢٠	الوصول إلى المعانى المتضمنة أوالتى بين السطور .	٢/١	٧/٦	١٢/٨	
٢١	تكييف معدل السرعة في القراءة حسب الأغراض التى يقرأ من أجلها .	١/١	٦/٤	١٢/٩	-/١
٢٢	العناية بالمعنى في أثناء القراءة السريعة وعدم التضحية به .	٢/-	٢/٢	١٤/١٢	-/١
٢٣	استخدام القواميس والمعاجم ودوائر المعارف العربية .	٣/١	٥/٤	١٤/١٠	
٢٤	التمييز بين الآراء والحقائق في النص المقروء .	—	٣/٤	١١/١١	
٢٥	العثور من النص على الأدلة الموضوعية التى تنقض رأيا ما .	٣/-	٤/٢	١٠/١٠	
٢٦	تعرف غرض الكاتب وطريقته في تنظيم الأفكار .	٢/-	٤/٢	١٤/١٢	-/١
٢٧	مقارنة المعلومات التى يشتمل عليها نص ما بعضها وبعض .	٢/-	٣/٢	١٣/١٣	
٢٨	الالمام بأهم الأعمال الأدبية والفكرية في التراث العربى .	١/-	٧/١	١٣/١٣	-/١
٢٩	البحث عن مواد جديدة في القراءة تتعدى حدود ما درسه في الفصل .	—	٨/١	١٢/١٤	
٣٠	الاقبال على القراءة في تطلع واشتياق إلى معرفة أفكار الكاتب وتسلسلها .	١/-	٨/٨	١١/٧	١/-
٣١	الدقة في الحركة الرجعية من آخر السطر إلى أول السطر الذى يليه .	٢/٢	٥/٥	٨/٥	١/٣
٣٢	تعرف إشارات الطباعة وتفسيرها وعلامات الوقف والوصل .	٣/٣	١٢/٩	٤/٢	-/١
٣٣	معرفة استخدام الإشارة إلى المرجع في أسفل الصفحة .	٥/١	٨/٩	٩/٢	-/٣
٣٤	تركيز الانتباه في محتويات المقروء .	٥/١	٩/٧	٨/٥	-/٢

تابع القراءة

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
٣٥	القدرة على ربط الرموز بالأفكار التى تدل عليها .	٢/١	١١/١٠	١٠/٣	-/١
٣٦	توقع المعانى من السياق .	٣/-	٦/٦	١٢/٩	
٣٧	الكشف عن أوجه التشابه والافتراق بين الحقائق المعروضة .	١/-	٢/٣	١٤/١١	-/١
٣٨	مزج المعانى المتصلة في وحدات فكرية كبيرة .	١/-	٥/١	١٠/١٤	١/-
٣٩	تصنيف الحقائق وتنظيمها .	١/-	٦/٦	١٤/٩	
٤٠	تكوين رأى فيما يقرؤه ونقده .	١/-	٦/٦	٩/٩	
٤١	الكشف عن مشكلات جديدة قد تكون بارزة في النص أو متصلة به .	١/-	٥/٦	١٢/٧	-/٢
٤٢	اختيار حقائق معينة لأغراض خاصة ، تتصل بها وبأهميتها في ذاتها أو في حياة القارىء .	٢/-	٣/١	٩/١١	٤/٢
٤٣	التعرف على الحروف الهجائية في أوضاعها المختلفة .	١٣/١٠	٧/٣	٣/٢	
٤٤	التمييز بين خصائص الكتابة العربية (المدة ، الشدة ، التنوين ، ال الشمسية والقمرية . . . الخ) عند قراءة نص معين .	٩/١١	٨/٣	٣/١	
٤٥	مراعاة حركات الإعراب عند القراءة الجهرية .	٥/٣	١٤/٩	٧/٣	
٤٦	تمثيل المعنى والسرعة المناسبة عند القراءة الجهرية .	٣/-	٤/٦	٨/٩	

٤٧	تلخيص الأفكار التى يشتمل عليها نص مقروء تلخيصا وافيا .	٢/-	٦/٢	١١/١٢	-/١
٤٨	دقة النطق وإخراج الحروف إخراجا صحيحا عند القراءة الجهرية .	٥/٦	١٠/٦	٨/٣	
٤٩	التعبير عن تغيرات الحالات الوجدانية المعروضة ومواقف الشخصيات في الموضوع .	٣/١	٣/٣	١٣/١١	
٥٠	استخدام المقدمة والفهرس وقائمة المحتويات والصور والفصول ورؤوس الفقرات والجداول والرسوم البيانية وفهارس الأعلام والأمكنة والقواميس التى توجد في آخر الكتب .	٢/-	٦/٣	١٣/٩	-/٣

رابعا : التذوق الأدبي

رقم	المهـــارات	المستــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
١	تمثل الحركة النفسية في القصيدة أو العمل الأدبي .	٣/-	-/٢	١١/١٠	١/٣
٢	إدراك مدى أهمية الكلمة في العمل الأدبي .	٢/-	١/٣	٩/١١	-/١
٣	إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي وما بين أفكاره من ترابط .	-/٢	٢/١	٩/١٠	-/٢
٤	اختيار العنوان المعبر عن أفكار الأديب وأحاسيسه .	٤/-	٢/٢	٨/١٣	
٥	المشاركة الوجدانية للأديب في المواقف الاجتماعية المختلفة .	١/-	٤/٣	٦/١١	٣/١
٦	تقويم القضايا المعروضة في النص الأدبي وإدراك مدى صلتها بالموضوع .	٢/-	٢/١	١٠/١٤	١/-
٧	البدء في قراءة العمل الأدبي بروح التقدير والتأمل فيه وفيما يعرضه .	١/-	١/٢	١١/١٢	-/١
٨	إبراز ما في العمل الأدبي من اسهاب ممل أو ايجاز مخل .	٢/-	—	١٠/١٤	١/١
٩	إدراك أثر كل جزئية من جزئيات الصياغة في استثارة الجو النفسي الذى يريد الأديب اثارته .	١/-	—	١١/١٥	١/-
١٠	إدراك موقع العمل الأدبي من التراث العربي أو من أعمال الأديب .	٢/-	١/١	٨/١٢	١/٢
١١	استنتاج ما يتصف به الأديب من خصائص وما يؤمن به من قيم .	٢/-	٣/-	٧/١٣	-/٢
١٢	الحس بالايقاع الموسيقى لوزن الأبيات وما قد يكون فيه من نشاز .	١/-	٣/١	٧/١١	١/٢
١٣	ترتيب الأعمال الأدبية حسب جودتها .	١/-	٢/١	١٠/١١	١/٢
١٤	اختيار أصدق الأبيات تعبيرا عن أحاسيس الشاعر .	٢/-	٢/٣	٩/١٢	

١٥	اختيار أقرب الأبيات معنى إلى بيت معين .	١/-	٤/٦	١٠/٦	-/٣
١٦	الموازنة بين قصيدتين أو أكثر في موضوع واحد والكشف عن نواحى الجودة وعن العيوب فيما يوازن الطلاب بينه .	١/-	٢/-	١٠/١٣	-/٢
١٧	تعرف أهم القيم الجمالية التى يركز عليها الأدباء العرب في مختلف العصور .	٢/-	١/-	٩/١٣	١/٢
١٨	الوقوف على أهم معايير النقد الأدبي في التراث العربى .	١/-	١/-	٩/١٣	٢/٢
١٩	الإلمام بأهم اتجاهات المدارس الأدبية والنقدية في الأدب العربى .	٢/-	-/١	٨/١١	١/٢
٢٠	شرح بعض أبيات الشعر شرحا مناسبا .	١/-	١٠/٩	٧/٦	
٢١	إدراك مدى ما في الأفكار من عمق وفهم المعانى التى يوحى بها قول الأديب .	—	٤/٢	١٣/١٣	
٢٢	إدراك مكونات الصورة الشعرية وتحديد مدى نجاحها في التعبير عن قيم معينة .	—	٢/٢	١٣/١٢	١/١
٢٣	تحديد مدى المفارقة بين الصور الشعرية وكذا ما بين الأفكار من تناقض .	٢/-	١/١	١٣/١١	١/٣
٢٤	إدراك مدى نجاح الشاعر في تبادل المحسوسات (ظاهرة تراسل الحواس مثل التعبير عن المشمومات كأنها أنغام وعن الألوان كأنها أصوات مسموعة . . . الخ) .	—	٣/١	١٣/١٢	١/٢
٢٥	إدراك مدى التناسب بين الكلمة والجو النفسى الذى يثيره العمل الأدبى .	٢/-	١/٢	١٣/١٠	-/٢
٢٦	فهم التعبير الرمزى وتفسيره وإدراك المعانى الكافية فيه .	٣/١	١/٤	١٢/١٠	١/-
٢٧	إدراك قيمة الصور البيانية والبلاغية في العمل الأدبى (تشبيه ، استعارة ، كناية . . . الخ) .	٢/-	٢/١	١٣/١٠	١/٢
٢٨*	اكتشاف ما في العمل الأدبى من أوجه قصور في التعبير أو الأفكار .	٢/-	٢/٢	١٢/١٣	١/-
٢٩	إدراك أثر القافية في جمال الأبيات .	—	٤/٢	١١/١٢	١/١

تابع التذوق الأدبى

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
٣٠	استنتاج خصائص العصر الذى أبدع فيه العمل الأدبى من خلال القراءة الواعية له .	٢/-	–	١٣/١٤	-/١
٣١	الرغبة في محاكاة العمل الأدبى الذى يتذوقه .	١/-	١/٢	١٣/١٣	١/-
٣٢	تخيل صورة بعض الشخصيات والأحداث والمناظر التى يصفها الأديب ، والتعبير عن هذا التخيل بكلمات عربية .	١/-	٣/١	١١/١٤	٢/-
٣٣	إدراك اتجاه الأديب نحو الشخصيات والقضايا المختلفة .	٢/-	٣/-	١٠/١٣	-/٢
٣٤	إدراك النغمة التى تشيع في النص سخرية أو احتراما أو مدحا أو هجاء أو غيرها وذلك من خلال العناصر المختلفة للعمل الأدبى .	٢/-	٣/٢	١٢/١٢	-/١
٣٥	تقسيم النص إلى وحدات وتحديد موضوع كل منها في صورة عنوان مناسب لها .	٢/-	٧/٢	٨/١٢	-/١

خامسا : التعبير الكتابى والخط

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
١	نقل الكلمات التى يشاهدها على السبورة أو في كراسات الخط نقلا صحيحا.	١٦/١٢	٦/٣	٢/ـ	
٢	تعرف طريقة كتابة الحروف الهجائية في أشكالها المختلفة ومواضع تواجدها في الكلمة (الأول ، الوسط ، الآخر) .	١٦/١٢	٦/١	٢/٢	
٣	تعود الكتابة من اليمين إلى اليسار بسهولة .	١٤/١٣	٧/١	٣/١	
٤	كتابة الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز أشكال الحروف .	١٥/١١	٥/١	١/٣	١/ـ
٥	وضوح الخط ، ورسم الحروف رسما لا يجعل للبس محلا .	١٠/١٠	٦/١	٢/٤	
٦	الدقة في كتابة الكلمات ذات الحروف التى تنطق ولا تكتب (مثل هذا) وتلك التى تكتب ولا تنطق (مثل قالوا . .) .	٧/١٢	١١/١	٣/٢	
٧	مراعاة القواعد الإملائية الأساسية في الكتابة (الهمزات) .	٤/٢	١٤/١٢	٥/١	
٨	مراعاة التناسق والنظام فيما يكتبه بالشكل الذى يضفى عليه مسحة من الجمال .	٢/٨	١٥/٥	٣/١	ـ/١
٩	اتقان الأنواع المختلفة من الخط العربى (رقعة ، نسخ . . . الخ) .	ـ/٢	١٢/٦	٥/٧	
١٠	مراعاة خصائص الكتابة العربية عند الكتابة (المد ، التنوين ، التاء المربوطة والمفتوحة . . . الخ) .	٦/٧	١٣/٧	٣/١	
١١	مراعاة علامات الترقيم عند الكتابة .	٣/٢	١٣/١٠	٤/٣	

تابع التعبير الكتابي والخط

رقم	المهـــارات	المستـــوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
١٢	اشتقاق عدد من الأسئلة المناسبة من نص معين وكتابتها بصياغة لغوية صحيحة .	٥/-	٩/١٠	٧/٥	
١٣	توجيه عدد من الأسئلة إلى صديق يجيب كتابة عليها حول موضوع يحدده المعلم .	٢/-	١٢/٦	٥/٩	
١٤	التقاط الأفكار الرئيسية من حديث يسمعه وكتابتها بطريقة صحيحة ومستوفاة .	٢/-	٩/٧	٨/٧	-/١
١٥	تلخيص موضوع يقرؤه تلخيصا كتابيا صحيحا ومستوفى .	٢/-	٧/٢	١٣/١١	-/٢
١٦	استيفاء العناصر الأساسية عند كتابة خطاب .	—	٦/٥	٩/٩	-/١
١٧	الاستخدام الجيد لعبارات المجاملات الاجتماعية عند كتابة الخطابات (تحية ، شكر ، تهنئة ، ترحيب ، تعزية ، مواساة . . . الخ) .	١/-	١٠/٦	٨/٩	
١٨	ترجمة أفكاره في فقرات مستعملا المفردات والتراكيب المناسبة .	٤/-	١٠/٤	٧/١١	
١٩	سرعة الكتابة وسلامتها معبرا عن نفسه بيسر .	١/-	٧/٢	١٣/١٣	
٢٠	صياغة برقية يرسلها إلى صديق في مناسبة اجتماعية معينة .	٢/-	٩/٣	١٠/١٢	
٢١	وصف منظر من مناظر الطبيعة أو مشهد معين وصفا دقيقا وصحيحا لغويا ، وكتابة هذا الوصف بخط يقرأ .	٢/-	٩/-	١٠/٨	-/٧
٢٢	كتابة تقرير مبسط حول مشكلة أو قضية ما .	٢/-	٦/٢	١٤/١٣	
٢٣	كتابة طلب يتقدم به لشغل وظيفة معينة .	١/٣	٨/٣	١٣/٩	

٢٤	ملء البيانات المطلوبة في بعض الاستمارات الحكومية .	١/-	١٠/٥	٦/١٠	
٢٥	كتابة طلب استقالة أو شكوى أو الاعتذار عن القيام بعمل معين .	—	١٢/٧	١٠/٨	
٢٦	معرفة قواعد الإملاء ومراعاتها عند كتابة نص يملى عليه .	١/-	١٠/٦	٨/٩	
٢٧	الحساسية للمواقف التى تقتضى كتابة رسالة مراعيا في ذلك الأنماط الثقافية العربية .	-/١	٧/٥	١٣/١٠	١/-
٢٨	تطبيق أصول الكتابة السليمة في وضع النقط والهمزات ومراعاة حجم الحروف .	/٤	٧/٣	٩/٨	
٢٩	تنظيم المعلومات المطلوبة في الرسالة بدقة .	—	٩/٤	١١/٩	١/٢
٣٠	مراعاة التناسب بين الحروف طول واتساعا ، وتناسق الكلمات في أوضاعها وأبعادها .	١/٢	١٢/٦	٩/٧	

سادسا : موضوعات قواعد النحو

رقم	الموضوع	المستوى: مبتدىء	المستوى: متوسط	المستوى: متقدم	لا أدرى
١	الضمائر المنفصلة والمتصلة .	١٠/٦	٨/٨	٣/١	
٢	أدوات الاستفهام .	١٤/٨	٧/٧	٢/-	
٣	أسماء الاشارة .	١١/٨	٦/٦	٢/١	
٤	المذكر والمؤنث .	٨/١٠	٦/٥	٢/-	
٥	النسب .	٩/٥	٢/٧	٥/٣	
٦	حروف الجر .	١٠/٨	٦/٧	٤/-	
٧	ظروف الزمان والمكان .	٧/٣	٨/٨	٦/٤	
٨	الاضافة .	٧/٥	١٠/٧	٥/٣	
٩	النكرة والمعرفة .	٨/٩	٩/٤	٤/٢	
١٠	أدوات النفى . .	٩/٥	٧/٩	٣/١	
١١	العطف .	١٠/٣	٩/٩	٤/٣	
١٢	الصفة والموصوف .	١٠/٤	٨/٩	٤/٢	
١٣	أنواع الفعل .	١٠/٤	٥/١٠	٣/١	
١٤	صيغة الاستقبال في اللغة (السين ، سوف) .	١١/٣	٥/١١	١/١	
١٥	الافراد والتثنية والجمع .	٧/٤	٨/٩	٢/٢	

١٦	النهى .	٦/٥	٩/٩	١/١	
١٧	المفعول به .	٥/٢	١٢/٩	٤/٣	
١٨	المفعول لأجله .	٣/٢	١١/١٠	٧/٣	
١٩	المفعول المطلق .	٢/	٨/١١	٥/٤	
٢٠	المفعول معه .	٢/٣	٧/٩	٥/٣	
٢١	المبتدأ والخبر .	٢/٣	٨/٩	٧/٣	
٢٢	حالات تقديم الخبر أو رتبة المبتدأ والخبر .	٣/٢	٥/٢	١٠/١١	
٢٣	أفعال المقاربة والرجاء والشروع .	٢/١	٣/٤	١٠/١٠	
٢٤	علامات الاسم والفعل والحرف .	٢/٣	٩/٧	٥/٤	
٢٥	الفرق بين الضمير والاسم الظاهر .	٣/٣	٩/٧	٧/٥	
٢٦	الفعل المتعدى واللازم .	٢/	١٠/١١	٤/٤	
٢٧	إعراب الفعل المضارع .	١/٥	٩/١٠	٣/-	
٢٨	الأفعال الخمسة .	٣/٤	١١/٧	٧/٤	
٢٩	التصغير .	٢/-	٢/٦	١٥/٩	
٣٠	العدد « تذكيره وتأنيثه » .	٣/١	٦/٦	١٢/٨	
٣١	العدد « تعريفه وتنكيره » .	-/١	٧/٥	١١/٩	
٣٢	العدد « صوغه على وزن فاعل » .	٢/-	٦/٤	٨/١١	
٣٣	نصب المضارع بعد حتى وفاء السببية ولام المجهول .	١/٣	٥/٦	١١/٦	
٣٤	جزم المضارع بعد أينما وحيثما وكيفما وأى .	٢/٢	٢/٣	١٠/١٠	
٣٥	جزم المضارع في جواب الطلب .	٢/٢	٣/٥	١١/٨	

تابع قواعد النحو

رقم	الموضوع	المستوى			لا أدرى
		مبتدىء	متوسط	متقدم	
٣٦	توكيد الضمير والعطف عليه .	٢/-	-/٢	١١/١٣	
٣٧	الاعلال والابدال .	٢/٢	/٢	١١/١١	
٣٨	أساليب التخصيص (الاختصاص ، لا سيما ، خصوصا ، بخاصة) .	٢/-	١/٣	١٤/١٢	
٣٩	استعمالات ما (النافية ، الموصولة ، الشرطية ، الاستفهامية ، التعجبية ، الزائدة) .	٣/-	٤/٤	٩/١١	
٤٠	استعمالات لا (النافية ، العاطفة ، الناهية) .	٢/-	٦/٦	٦/٩	
٤١	استعمالات من (الشرطية ، الاستفهامية ، الموصولة) .	٢/١	٦/٦	١٢/٨	
٤٢	حروف الجر الزائدة .	١/-	٣/٤	١١/١١	
٤٣	أشهر أسماء الأفعال .	٢/-	٢/٤	٧/١١	
٤٤	لا النافية للجنس .	٢/-	٦/٥	٧/٩	-/١
٤٥	المجرد والمزيد .	١/-	٤/٨	١٣/٧	
٤٦	اسم الموصول .	٣/-	٦/٧	٧/٨	
٤٧	إسناد الفعل الماضى للضمائر المتصلة .	٣/١	٩/٧	٤/٤	-/٣
٤٨	إسناد المضارع للضمائر المتصلة .	٢/١	٨/٦	٥/٧	-/١

٤٩	أنواع الخبر .	٣/-	٧/٩	٧/٤	-/٢
٥٠	إن وأخواتها .	٢/٢	١٢/٩	٦/٣	-/١
٥١	كان وأخواتها .	١/١	١١/٨	٦/٥	-/١
٥٢	المعلوم والمجهول .	٢/-	٩/٨	٧/٧	
٥٣	أدوات الشرط .	٣/-	٦/٩	٦/٦	
٥٤	اقتران جواب الشرط بالفاء .	١/-	٥/٤	١١/٩	-/٢
٥٥	الأفعال التى تنصب مفعولين .	١/-	٧/٣	٧/١٠	-/٢
٥٦	الأفعال التى تنصب ثلاثة مفاعيل .	٢/-	٤/٣	٩/٨	-/٢
٥٧	النداء بالهمزة والياء .	٢/-	٦/٤	٦/٩	-/٢
٥٨	النداء بأدوات أخرى مثل هيًا . . الخ .	١/-	٤/٥	٧/٩	-/١
٥٩	جمع التكسير .	٣/-	٧/٨	٦/٧	
٦٠	جمع المذكر السالم .	٤/٢	١٣/١١	٣/	-/٣
٦١	جمع المؤنث السالم .	٥/٢	١٣/١٢	٢/١	
٦٢	الاستثناء بالا .	٢/-	٧/٧	٩/٨	
٦٣	الاستثناء بخلا وعدا .	٢/-	٦/٧	١٠/٧	-/١
٦٤	الحال المفردة .	١/-	٥/٦	١٠/٩	
٦٥	جملة الحال .	٢/-	١/٣	١٢/١١	-/١
٦٦	إعراب مقول القول .	٢/-	-/٢	١٢/١٢	-/١
٦٧	الجمل التى لا محل لها من الإعراب .	١/-	١/٢	١١/١٢	-/١
٦٨	الممنوع من الصرف .	١/-	٤/٣	١١/١٢	

تابع قواعد النحو

رقم	الموضوع	المستوى مبتدىء	المستوى متوسط	المستوى متقدم	لا أدرى
٦٩	جملة الصلة .	٢/-	٣/٣	١١/١٢	
٧٠	جملة النعت .	٢/-	٥/٢	٧/١٢	-/١
٧١	التمييز .	٢/-	٤/٢	١١/١١	-/٢
٧٢	النعت السببى .	٢/-	١/١	١٣/١٣	-/١
٧٣	تعدد النعت .	١/-	٥/٢	١٠/١٢	-/١
٧٤	الصفة المشبهة واعمالها .	٢/-	٢/٢	١٣/١٢	-/١
٧٥	الاضافة اللفظية .	١/-	١/٤	١١/١١	
٧٦	أبنية المصادر .	٢/١	٢/٢	١٥/١٠	-/٢
٧٧	إضافة الجمل .	١/	١/٤	١٠/٩	-/٢
٧٨	الفعل المهموز والمضعف والمثال .	٢/١	٥/٢	٧/٩	-/٣
٧٩	أسلوب الاغراء والتحذير .		٣/٣	١١/١٠	-/٢
٨٠	التعجب بافعل به والصيغ الأخرى .	١/-	٠/١	٩/١٤	
٨١	التعجل بما أفعل .	٢/-	٣/١	١٢/١٣	-/١
٨٢	أسلوب المدح والذم .	١/-	٤/٢	١٣/١٢	-/١
٨٣	تثنية المقصور والمنقوص والممدود .	٢/-	٣/٣	١٢/١٠	-/٢

٨٤	جمع المقصور والممدود	٢/-	٤/٥	١٠/١٠	
٨٥	اسم الفاعل .	٤/-	٨/٦	٨/٨	-/١
٨٦	اسم المفعول .	٣/-	٥/٦	٧/٧	-/٢
٨٧	إعمال اسمى الفاعل والمفعول .	١/-	٢/٤	٨/٩	-/٢
٨٨	اسما المرة والهيئة .	١/-	٤/٣	٨/٩	-/٣
٨٩	كم الاستفهامية والخبرية .	٤/-	٥/٢	١١/١٢	-/١
٩٠	توكيد الفعل بالنون .	٢/-	٣/٨	١٢/٤	-/٣
٩١	توكيد الفعل بمؤكدات أخرى غير النون .	٢/-	٣/٦	١٣/٩	
٩٢	مصادر الأفعال الثلاثية وعملها .	١/-	٣/٢	١٤/١٢	-/١
٩٣	مصادر الأفعال الرباعية وعملها .	١/-	٢/١	١٥/١٢	-/٢
٩٤	مصادر الأفعال الخماسية والسداسية وعملها .	١/-	/٣	١٤/١٠	-/٢
٩٥	المصدر الميمى .	١/-	٣/٢	١٢/١٢	-/١
٩٦	صيغ المبالغة .	—	٢/٤	١٢/١١	
٩٧	إعراب حتى .	١/-	٢/٦	٩/٩	
٩٨	ربَ .		٤/٩	١١/٦	
٩٩	أفعل التفضيل .	٢/	٥/٦	١٠/٧	
١٠٠	البدل .	٢/	٥/٧	١٢/٨	
١٠١	أسماء الزمان والمكان .	١/	٥/٥	١٢/٨	١/٢
١٠٢	اسم الآلة .	٢/	٧/٦	١٠/٨	-/١

تابع قواعد النحو

رقم	الموضـــــوع	المستـــوى: مبتدىء	المستـــوى: متوسط	المستـــوى: متقدم	لا أدرى
١٠٣	المبنى والمعرب .	١/	٩/٥	٥/١٠	
١٠٤	المصدر المؤول والصريح .	٢/	٦/١	٩/١٢	-/٢
١٠٥	الاشتغال .	١/	٢/٤	١٠/٩	١/٢
١٠٦	التنازع في العمل .	٣/	٢/٢	٧/١٢	١/١
١٠٧	الفعل المعتل وأنواعه .	١/١	١/٦	١١/٩	
١٠٨	الميزان الصرفى .	٢/١	٤/٣	٩/١١	-/١
١٠٩	التأنيث الحقيقى والمجازى .	—	٨/٤	٥/١٠	-/١
١١٠	ما يلحق بالمثنى والجمع .	١/	٥/٤	٨/١٠	-/١
١١١	الكشف في القواميس والمعاجم .	٢/	٧/٤	٨/١١	
١١٢	حذف التنوين من العلم الموصوف بابن .	٣/	٦/٣	٦/١١	-/١
١١٣	أل الشمسية والقمرية .	٨/٣	٤/١٠	٢/٢	
١١٤	همزتا الوصل والقطع .	٢/٢	٨/٨	٤/٤	-/١
١١٥	كسر همزة إن وفتحها .	٢/-	٧/٥	٩/٩	-/١
١١٦	جواز تأنيث الفعل ووجوبه .	٢/-	٤/٣	٧/١١	-/١
١١٧	مواضع حذف الفعل والفاعل .	٢/-	١/١	١١/١٢	-/٢

سابعا : مهارات إضافية

ما المهارات اللغوية التى ترى أنها لم ترد في هذا الاستبيان ، والتى تقترح أن تنميها عند الدارسين في برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟ وفي أى مستوى ترى تدريس كل مهارة منها ؟ .

رقم	المهارة المقترحة	المستوى			ملاحظات
		مبتدىء	متوسط	متقدم	

ثامنا : التعليقات

يتم في هذه الصفحة تسجيل الملاحظات والآراء التى تتعلق بهذا الاستبيان سواء من حيث شكله أم من حيث محتواه ، أم من حيث تحليله ، أم من حيث الجوانب الأخرى التى ترون لها صلة كبيرة بهدف هذا الاستبيان .

وإذا كان لديكم آراء حول احدى المهارات اللغوية ، فالمرجو وضع رقم الصفحة مقرونة بأرقام المهارات بوضع التعليق .

....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....
....

والله ولى التوفيق ، ،

ملحق رقم (٢)

الجـــداول الاحصـــائية

جـــدول رقــم (١)
تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية وقيم كا ٢
ومستوى الدلالة لمهارات الاستماع

رقم المهارة	المستوى الدراسي						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائي		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	١٧	٥٣	١٠	٣١	٥	١٦	٦,٨١	,٠٥
٢	١٦	٥٠	١٠	٣١	٦	١٩	٤,٧٥	,١٠
٣	١٢	٣٩	٩	٢٩	١٠	٣٢	,٤٥	—
٤	١٠	٣٢	١٤	٤٥	٧	٢٣	٢,٠٥	—
٥	٥	٢١	٦	٢٥	١٣	٥٤	٤,٧٥	,١٠
٦	١٣	٤١	٩	٢٨	١٠	٣١	,٧	—
٧	٢٢	٦٧	٦	١٩	٤	١٣	١٨,١٩	,٠٠١
٨	٢٥	٧١	٨	٢٣	٢	٦	٢٤,٣٣	,٠٠١
٩	١٩	٦١	٧	٢٣	٥	١٦	١١,١٣	,٠١
١٠	٢	٧	١٤	٤٥	١٥	٤٨	١٠,١٦	,٠١
١١	٩	٣٠	١٠	٣٣	١١	٣٧	,٢	—
١٢	٧	٢٥	١١	٣٩	١٠	٣٦	,٩٣	—
١٣	٨	٣٢	١٢	٤٨	٥	٢٠	٢,٩٧	—
١٤	٢٢	٧٣	٦	٢٠	٢	٧	٢٢,٤	,٠٠١
١٥	١٣	٥٠	٦	٢٣	٧	٢٧	٣,٣	—
١٦	٩	٣٨	٧	٢٩	٨	٣٣	,٢٥	—
١٧	٣	١١	١٠	٣٦	١٥	٥٤	٧,٨١	,٠٥
١٨	٣	١١	١٢	٤٤	١٢	٤٤	٦,—	,٠٥
١٩	١١	٣٨	٤	١٤	١٤	٤٨	٥,٤٣	,١٠
٢٠	١	٣	١٢	٣٨	١٩	٥٩	١٥,٣٩	,٠٠١
٢١	٢	٦	١٤	٤٥	١٥	٤٨	١٠,١٦	,٠١
٢٢	١	٣	١٠	٣٥	١٨	٦٢	١٤,٩١	,٠٠١
٢٣	٦	١٩	١٨	٥٦	٨	٢٥	٧,٧٣	,٠٥

٢٤	—	—	١٠	٣٢	٢١	٦٨	٢١,٤٢	,٠٠١
٢٥	٤	١٤	٩	٣١	١٦	٥٥	٧,٤٩	,٠٥
٢٦	٥	١٦	٨	٢٦	١٨	٥٨	٩,—	,٠٢
٢٧	٦	١٩	٩	٢٨	١٧	٥٣	٦,٠٤	,٠٥
٢٨	٥	١٨	٦	٢١	١٧	٦١	٩,٥٣	,٠١
٢٩	٣	١١	٤	١٥	٢٠	٧٤	٢٠,٢٢	,٠٠١
٣٠	—	—	٦	٢٤	١٩	٧٦	٢٢,٧٣	,٠٠١
٣١	٥	١٧	٩	٣٠	١٦	٥٣	٦,٢	,٠٥
٣٢	٢	٧	٤	١٥	٢١	٧٨	٢٤,٢٢	,٠٠١
٣٣	١	٣	١٢	٣٩	١٨	٥٨	١٤,٤٣	,٠٠١
٣٤	١	٤	٧	٢٣	٢٢	٧٣	٢٣,٤	,٠٠١
٣٥	٢	٦	٩	٢٩	٢٠	٦٥	١٥,٩٩	,٠٠١
٣٦	٣	١٠	١٠	٣١	١٩	٥٩	١٢,٠٦	,٠١

ملحق رقم (٢)

تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية وقيم كا ٢ ومستوى الدلالة لمهارات الكلام

رقم المهارة	المستوى الدراسي						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائى		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	١٨	٥٦	٩	٢٨	٥	١٦	٨,٣١	,٠٢
٢	١٦	٥٣	١٠	٣٣	٤	١٣	٧,٢	,٠٥
٣	١٩	٦٤	٧	٢٣	٤	١٣	١٢,٦	,٠١
٤	١٣	٣٨	١٢	٣٥	٩	٢٧	,٧٧	—
٥	١٢	٤٣	١٠	٣٦	٦	٢١	٢,٠١	—
٦	٥	١٥	١٣	٣٨	١٦	٤٧	٥,٧٢	,١٠
٧	٦	١٨	١٠	٢٩	١٨	٥٣	٦,٦١	,٠٥
٨	٣	٨	١٠	٢٩	٢٢	٦٣	١٥,٧٨	,٠٠١
٩	٥	١٦	١١	٣٦	١٥	٤٨	٤,٩٢	,١٠
١٠	٣	١٠	١٣	٤٥	١٣	٤٥	٦,٨٧	,٠٥
١١	٤	١١	١١	٣١	٢١	٥٨	١٢,١٧	,٠١
١٢	٣	١٥	١٣	٦٥	٤	٢٠	٩,٠٦	,٠٢
١٣	٢	٦	٨	٢٥	٢٢	٦٩	١٩,٦٩	,٠٠١
١٤	٢	٦	٧	٢١	٢٤	٧٣	٢٤,١٨	,٠٠١
١٥	٣	١٠	٥	١٦	٢٣	٧٤	٢٣,٥٦	,٠٠١
١٦	٣	٩	١٠	٢٩	٢١	٦٢	١٤,٥٧	,٠٠١
١٧	١	٣	١٠	٣٠	٢٢	٦٧	٢٠,١٨	,٠٠١
١٨	١٥	٤٦	١٤	٤٢	٤	١٢	٦,٧٣	,٠٥
١٩	١٢	٤٦	٧	٢٧	٧	٢٧	٢,٢٤	—
٢٠	٤	١١	١٠	٢٩	٢١	٦٠	١٢,٧١	,٠١
٢١	٣	١٠	٨	٢٧	١٩	٦٣	١٣,٤	,٠١
٢٢	٦	١٩	٩	٢٩	١٦	٥٢	٥,١١	,١٠
٢٣	٢	٧	٥	١٧	٢٢	٧٦	٢٣,٩٩	,٠٠١

٢٤	٢	٧	١٢	٤٣	١٤	٥٠	٨,٨٩	,٠٢
٢٥	٦	١٩	٨	٢٦	١٧	٥٥	٦,٦٧	,٠٥
٢٦	١	٤	٤	١٥	٢٢	٨١	٢٨,٦٧	,٠٠١
٢٧	٩	٣٥	٦	٢٣	١١	٤٢	١,٤٦	—
٢٨	٣	١١	١٤	٥٠	١١	٣٩	٦,٩٥	,٠٥
٢٩	٧	٢٤	٦	٢١	١٦	٥٥	٦,٢٥	,٠٥
٣٠	٤	١٤	١٠	٣٦	١٤	٥٠	٥,٤٥	,١٠
٣١	٤	١٥	٤	١٥	١٩	٧٠	١٦,٦٧	,٠٠١
٣٢	٤	١٤	٧	٢٥	١٧	٦١	٩,٩٦	,٠١
٣٣	١	٣	٨	٢٨	٢٠	٦٩	١٩,٠٤	,٠٠١
٣٤	٢	٦	٥	١٦	٢٤	٧٨	٢٧,٦٤	,٠٠١
٣٥	٢	٦	٩	٢٧	٢٢	٦٧	١٨,٧٣	,٠٠١

ملحق رقم (٣)

تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية وقيم كا ٢ ومستوى الدلالة لمهارات القراءة

رقم المهارة	المستوى الدراسي						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائي		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	١٤	٤٣	١٥	٤٥	٤	١٢	٦,٧٣	,٠٥
٢	١٨	٤٨	١٥	٣٩	٥	١٣	٦,٨٢	,٠٥
٣	١٨	٥٥	٩	٢٧	٦	١٨	٧,٠٩	,٠٥
٤	٨	٢٣	١٧	٤٩	١٠	٢٨	٣,٨٢	—
٥	٥	١٥	١٣	٣٩	١٥	٤٦	٥,٠٩	,١٠
٦	٧	٢٢	١٣	٤١	١٢	٣٧	١,٩٣	—
٧	٥	١٦	٦	١٩	٢١	٦٥	١٥,٠٢	,٠٠١
٨	٢	٧	٤	١٣	٢٤	٨٠	٢٩,٦	,٠٠١
٩	٤	١١	١٠	٢٧	٢٣	٦٢	١٥,٣٤	,٠٠١
١٠	٤	١١	٧	٢٠	٢٥	٦٩	٢١,٥٠	,٠٠١
١١	١	٣	٢٠	٥٤	١٦	٤٣	١٦,٣١	,٠٠١
١٢	٣	٩	١٧	٥٠	١٧	٤١	٩,٦٢	,٠١
١٣	٢	٦	١٠	٣١	٢٠	٦٣	١٥,٢٠	,٠٠١
١٤	٤	١٠	١٢	٣٢	٢٢	٥٨	١٢,٨١	,٠١
١٥	٤	١١	٢٤	٦٣	١٠	٢٦	١٦,٥٩	,٠٠١
١٦	١	٣	٥	١٦	٢٦	٨١	٣٣,٧١	,٠٠١
١٧	٥	١٤	١٢	٣٢	٢٠	٥٤	٩,١٦	,٠٢
١٨	٣	٨	٧	١٩	٢٧	٧٣	٢٦,٨٨	,٠٠١
١٩	٦	١٧	١٠	٢٩	١٩	٥٤	٧,٥٨	,٠٥
٢٠	٣	٨	١٣	٣٦	٢٠	٥٦	١٢,١٧	,٠١
٢١	٢	٦	١٠	٣٠	٢١	٦٤	١٦,٥٥	,٠٠١
٢٢	٢	٦	٤	١٣	٢٦	٨١	٣٣,١٥	,٠٠١
٢٣	٤	١١	٩	٢٤	٢٤	٦٥	١٧,٦٢	,٠٠١

٢٤	—	—	٧	٢٤	٢٢	٧٦	٢٦,٠٥	,٠٠١
٢٥	٣	١٠	٦	٢١	٢٠	٦٩	١٧,٨٤	,٠٠١
٢٦	٢	٦	٦	١٨	٢٦	٧٦	٢٩,٢٦	,٠٠١
٢٧	٢	٦	٥	١٥	٢٦	٧٩	٣١,٠٩	,٠٠١
٢٨	١	٣	٨	٢٣	٢٦	٧٤	٢٨,٤٣	,٠٠١
٢٩	—	—	٩	٢٦	٢٦	٧٤	٢٩,٨	,٠٠١
٣٠	١	٣	١٦	٤٦	١٨	٥١	١٤,٧٦	,٠٠١
٣١	٤	١٥	١٠	٣٧	١٣	٤٨	٤,٦٧	,١٠
٣٢	٦	١٨	٢١	٦٤	٦	١٨	١٣,٦٤	,٠١
٣٣	٦	١٨	١٧	٥٠	١١	٣٢	٥,٣٧	,١٠
٣٤	٦	١٧	١٦	٤٦	١٣	٣٧	٤,٥٠	—
٣٥	٣	٨	٢١	٥٧	١٣	٣٥	١٣,٢٣	,٠١
٣٦	٣	٩	١٢	٣٣	٢١	٥٨	١٣,٥٠	,٠١
٣٧	١	٣	٥	١٦	٢٥	٨١	٣٢,١	,٠٠١
٣٨	١	٣	٦	٢٠	٢٤	٧٧	٢٨,٤١	,٠٠١
٣٩	١	٣	١٢	٣٣	٢٣	٦٤	٢٠,١٧	,٠٠١
٤٠	١	٣	١٢	٣٩	١٨	٥٨	١٤,٤٣	,٠٠١
٤١	١	٣	١١	٣٦	١٩	٦١	١٥,٧٩	,٠٠١
٤٢	٢	٨	٤	١٥	٢٠	٧٧	٢٢,٣٨	,٠٠١
٤٣	٢٣	٦١	١٠	٢٦	٥	١٣	١٣,٦	,٠١
٤٤	٢٠	٥٧	١١	٣٢	٤	١١	١١,-	,٠١
٤٥	٨	٢٠	٢٣	٥٦	١٠	٢٤	٩,٦٨	,٠١
٤٦	٣	١٠	١٠	٣٣	١٧	٥٧	٩,٨	,٠١
٤٧	٢	٦	٨	٢٤	٢٣	٧٠	٢١,٢٧	,٠٠١
٤٨	١١	٢٩	١٦	٤٢	١١	٢٩	١,٥٣	—
٤٩	٤	١٢	٦	١٨	٢٤	٧٠	٢١,٤٨	,٠٠١
٥٠	٢	٦	٩	٢٧	٢٢	٦٧	١٨,٧٣	,٠٠١

جدول رقم (٤)

تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية وقيم كا ٢ ومستوى الدلالة لمهارات التذوق الأدبي

رقم المهارة	المستوى الدراسي						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائي		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	٣	١١	٢	٨	٢١	٨١	٢٦,٢٨	,٠٠١
٢	٢	٨	٤	١٥	٢٠	٧٧	٢٢,٣٨	,٠٠١
٣	٢	٨	٣	١٣	١٩	٧٩	٢٢,٧٥	,٠٠١
٤	٤	١٤	٤	١٤	٢١	٧٢	١٩,٨٦	,٠٠١
٥	١	٤	٧	٢٨	١٧	٦٨	١٥,٧٤	,٠٠١
٦	٢	٧	٣	١٠	٢٤	٨٣	٣١,٨٢	,٠٠١
٧	١	٤	٣	١١	٢٣	٨٥	٣٢,٨٩	,٠٠١
٨	٢	٨	—	—	٢٤	٩٢	٤٠,٧٧	,٠٠١
٩	١	٤	—	—	٢٦	٩٦	٤٨,٢٢	,٠٠١
١٠	٢	٩	٢	٨	٢٠	٨٣	٢٧,-	,٠٠١
١١	٢	٨	٣	١٢	٢٠	٨٠	٢٤,٦٦	,٠٠١
١٢	١	٤	٤	١٨	١٨	٧٨	٢١,٣٩	,٠٠١
١٣	١	٤	٣	١٢	٢١	٨٤	٢٩,٢٤	,٠٠١
١٤	٢	٧	٥	١٨	٢١	٧٥	٢٢,٤٤	,٠٠١
١٥	١	٤	١٠	٣٧	١٦	٥٩	١٢,٦٧	,٠١
١٦	١	٤	٢	٨	٢٣	٨٨	٣٥,٤٨	,٠٠١
١٧	٢	٨	١	٤	٢٢	٨٨	٣٣,٨٢	,٠٠١
١٨	١	٤	١	٤	٢٢	٩٢	٣٦,٧٥	,٠٠١
١٩	٢	٩	١	٥	١٩	٨٦	٢٨,٠٤	,٠٠١
٢٠	١	٣	١٩	٥٨	١٣	٣٩	١٥,٢٧	,٠٠١
٢١	—	—	٦	١٩	٢٦	٨١	٣٤,٦٤	,٠٠١
٢٢	—	—	٤	١٤	٢٥	٨٦	٣٧,١٨	,٠٠١

٢٣	٢	٧	٢	٧	٢٤	٨٦	٣٤,٧٠	,٠٠١
٢٤	—	—	٤	١٤	٢٥	٨٦	٣٧,١٨	,٠٠١
٢٥	٢	٧	٣	١١	٢٣	٨٢	٣٠,١٨	,٠٠١
٢٦	٤	١٣	٥	١٦	٢٢	٧١	١٩,٨٧	,٠٠١
٢٧	٢	٧	٣	١١	٢٣	٨٢	٣٠,١٨	,٠٠١
٢٨	٢	٦	٤	١٣	٢٥	٨١	٣١,٥٢	,٠٠١
٢٩	—	—	٦	٢١	٢٣	٧٩	٢٩,٣٥	,٠٠١
٣٠	٢	٧	—	—	٢٧	٩٣	٤٦,٦٧	,٠٠١
٣١	١	٣	٣	١٠	٢٦	٨٧	٣٨,٦	,٠٠١
٣٢	١	٣	٤	١٤	٢٥	٨٣	٣٤,٢	,٠٠١
٣٣	٢	٧	٣	١١	٢٣	٨٢	٣٠,١٨	,٠٠١
٣٤	٢	٧	٥	١٦	٢٤	٧٧	٢٧,٦٤	,٠٠١
٣٥	٢	٦	٩	٢٩	٢٠	٦٥	١٥,٩٩	,٠٠١

جــدول رقــم (٥)

تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية وقيم كا ٢ ومستوى الدلالة لمهارات التعبير الكتابى والخط

رقم المهارة	المستوى الدراسى						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائى		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	٢٨	٧٢	٩	٢٣	٢	٥	٢٧,٨٥	,٠٠١
٢	٢٨	٧٢	٧	١٨	٤	١٠	٢٦,٣١	,٠٠١
٣	٢٧	٦٩	٨	٢١	٤	١٠	٢٣,٢٣	,٠٠١
٤	٢٦	٧٢	٦	١٧	٤	١١	٢٤,٦٧	,٠٠١
٥	٢٠	٦١	٧	٢١	٦	١٨	١١,٠٩	,٠١
٦	١٩	٥٣	١٢	٣٣	٥	١٤	٨,١٧	,٠٢
٧	٦	١٦	٢٦	٦٨	٦	١٦	٢١,-	,٠٠١
٨	١٠	٢٩	٢٠	٥٩	٤	١٢	١١,٥٦	,٠١
٩	٢	٦	١٨	٥٦	١٢	٣٨	١٢,٢١	,٠١
١٠	١٣	٣٥	٢٠	٥٤	٤	١١	١٠,٤٦	,٠١
١١	٥	١٤	٢٣	٦٦	٧	٢٠	١٦,٦٤	,٠٠١
١٢	٥	١٤	١٩	٥٣	١٢	٣٣	٨,١٧	,٠٢
١٣	٢	٦	١٨	٥٣	١٤	٤١	١٢,٢٧	,٠١
١٤	٢	٦	١٦	٤٩	١٥	٤٥	١١,٠٩	,٠١
١٥	٢	٦	٩	٢٦	٢٤	٦٨	٤١,٦	,٠٠١
١٦	—	—	١١	٣٨	١٨	٦٢	١٦,٩٨	,٠٠١
١٧	١	٣	١٦	٤٧	١٧	٥٠	١٤,٢٢	,٠٠١
١٨	٤	١١	١٤	٣٩	١٨	٥٠	٨,٦٧	,٠٢
١٩	١	٣	٩	٢٥	٢٦	٧٢	٢٧,١٧	,٠٠١
٢٠	٢	٦	١٢	٣٣	٢٢	٦١	١٦,٦٧	,٠٠١
٢١	٢	٧	٩	٣١	١٨	٦٢	١٣,٢٦	,٠١
٢٢	٢	٥	٨	٢٢	٢٧	٧٣	٢٧,٧	,٠٠١
٢٣	٤	١١	١١	٣٠	٢٢	٦٠	١٣,٣٩	,٠١

٢٤	١	٣	١٥	٤٧	١٦	٥٠	١٣,١٥	,٠١
٢٥	—	—	١٩	٥١	١٨	٤٩	١٨,٥٩	,٠٠١
٢٦	١	٣	١٦	٤٧	١٧	٥٠	١٤,٢٢	,٠٠١
٢٧	١	٣	١٢	٣٣	٢٣	٦٤	٢٠,١٧	,٠٠١
٢٨	٤	١٣	١٠	٣٢	١٧	٥٥	٨,٢٢	,٠٢
٢٩	—	—	١٣	٣٩	٢٠	٦١	١٨,٧٣	,٠٠١
٣٠	٣	٨	١٨	٤٩	١٦	٤٣	١٠,٧٩	,٠١

جـــدول رقـــم (٦)

تكرارات الاستجابات ونسبها المئوية وقيم كا ٢ ومستوى الدلالة لقواعد النحو

رقم المهارة	المستوى الدراسي						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائى		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١	١٦	٤٤	١٦	٤٤	٤	١١	٨,-	,٠٢
٢	٢٢	٥٨	١٤	٣٧	٢	٥	١٥,٩٦	,٠٠١
٣	١٩	٥٦	١٢	٣٥	٣	٩	١١,٣٩	,٠١
٤	١٨	٥٨	١١	٣٦	٢	٦	١٢,٤٩	,٠١
٥	١٤	٤٥	٩	٢٩	٨	٢٦	٢,٠١	—
٦	١٨	٥١	١٣	٣٧	٤	١١	٨,٦٠	,٠٢
٧	١٠	٢٨	١٦	٤٤	١٠	٢٨	٢,-	—
٨	١٢	٣٢	١٧	٤٦	٨	٢٢	٣,٣١	—
٩	١٧	٤٧	١٣	٣٦	٦	١٧	٥,١٧	,١٠
١٠	١٤	٤١	١٦	٤٧	٤	١٢	٧,٣٢	,٠٥
١١	١٣	٣٤	١٨	٤٧	٧	١٨	٤,٧٨	,١٠
١٢	١٤	٣٨	١٧	٤٦	٦	١٦	٥,٢٦	,١٠
١٣	١٤	٤٢	١٥	٤٦	٤	١٢	٦,٧٣	,٠٥
١٤	١٤	٤٤	١٦	٥٠	٢	٦	١٠,٧٢	,٠١
١٥	١١	٣٤	١٧	٥٣	٤	١٣	٧,٩١	,٠٢
١٦	١١	٤١	١٤	٥٢	٢	٧	٨,٦٧	,٠٢
١٧	٧	٢٠	٢١	٦٠	٧	٢٠	١١,١٧	,٠١
١٨	٥	١٤	٢١	٥٨	١٠	٢٨	١١,١٧	,٠١
١٩	٢	٧	١٩	٦٣	٩	٣٠	١٤,٦	,٠٠١
٢٠	٥	١٧	١٦	٥٥	٨	٢٨	٦,٦٧	,٠٥
٢١	٥	١٦	١٧	٥٣	١٠	٣١	٦,٧٩	,٠٥
٢٢	٥	١٥	٧	٢١	٢١	٦٤	١٣,٨٢	,٠٠١
٢٣	٣	١٠	٧	٢٣	٢٠	٦٧	١٥,٨	,٠٠١

٢٤	٥	١٧	١٦	٥٣	٩	٣٠	٦,٢	,٠٥
٢٥	٦	١٨	١٦	٤٧	١٢	٣٥	٤,٤٨	—
٢٦	٢	٦	٢١	٦٨	٨	٢٦	١٨,٣٢	,٠٠١
٢٧	٦	٢١	١٩	٦٨	٣	١١	١٥,٥٦	,٠٠١
٢٨	٧	١٩	١٨	٥٠	١١	٣١	٥,١٧	,١٠
٢٩	٢	٦	٨	٢٤	٢٤	٧١	٢٢,٨٩	,٠٠١
٣٠	٤	١١	١٢	٣٣	٢٠	٥٦	١٠,٦٧	,٠١
٣١	١	٣	١٢	٣٦	٢٠	٦١	١٦,٥٥	,٠٠١
٣٢	٢	٦	١٠	٣٢	١٩	٦١	١٤,٠٥	,٠٠١
٣٣	٤	١٣	١١	٣٤	١٧	٥٣	٧,٩١	,٠٢
٣٤	٤	١٤	٥	١٧	٢٠	٦٩	١٦,٥٦	,٠٠١
٣٥	٤	١٣	٨	٢٦	١٩	٦١	١١,٧٢	,٠١
٣٦	٢	٧	٢	٧	٢٤	٨٦	٣٤,٧	,٠٠١
٣٧	٤	١٤	٢	٧	٢٢	٧٩	٢٦,٠٩	,٠٠١
٣٨	٢	٦	٤	١٣	٢٦	٨١	٣٣,١٥	,٠٠١
٣٩	٣	١٠	٨	٢٦	٢٠	٦٥	١٤,٨٢	,٠٠١
٤٠	٢	٧	١٢	٤١	١٥	٥٢	٩,٥٥	,٠١
٤١	٣	٩	١٢	٣٤	٢٠	٥٧	١٢,٣٦	,٠٠١
٤٢	١	٣	٧	٢٣	٢٢	٧٣	٢٣,٤	,٠٠١
٤٣	٢	٨	٦	٢٣	١٨	٦٩	١٥,٩٤	,٠٠١
٤٤	٢	٧	١١	٣٨	١٦	٥٥	١٠,٣٨	,٠١
٤٥	١	٣	١٢	٣٦	٢٠	٦١	١٦,٥٥	,٠٠١
٤٦	٣	١٠	١٣	٤٢	١٥	٤٨	٨,٠٣	,٠٢
٤٧	٤	١٤	١٦	٥٧	٨	٢٩	٨,٠٣	,٠٢
٤٨	٣	١٠	١٤	٣٨	١٢	٤١	٧,٠٨	,٠٥
٤٩	٣	١٠	١٦	٥٣	١١	٣٧	٨,٦	,٠٢
٥٠	٤	١٢	٢١	٦٢	٩	٢٦	١٣,٥١	,٠١
٥١	٢	٦	١٩	٥٩	١١	٣٤	١٣,٥٢	,٠١
٥٢	٢	٦	١٧	٥٢	١٤	٤٢	١١,٤٥	,٠١
٥٣	٣	١٠	١٥	٥٠	١٢	٤٠	٧,٨	,٠٥
٥٤	١	٣	٩	٣٠	٢٠	٦٧	١٨,٢	,٠٠١

تابع جـــدول رقم (٦)
قواعـــد النحـــو

رقم المهارة	المستوى الدراسي						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائي		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٥٥	١	٤	١٠	٣٦	١٧	٦١	١٣,٨٤	,٠٠١
٥٦	٢	٨	٧	٢٧	١٧	٦٥	١٣,٤١	,٠١
٥٧	٢	٧	١٠	٣٧	١٥	٥٦	٩,٥٦	,٠١
٥٨	١	٤	٩	٣٥	١٦	٦٢	١٢,٩٥	,٠١
٥٩	٣	١٠	١٥	٨٤	١٣	٤٢	٨,٠٣	,٠٢
٦٠	٦	١٨	٢٤	٧٣	٣	٩	٢٣,٤٥	,٠٠١
٦١	٧	٢٠	٢٥	٧١	٣	٩	٢٣,٤٨	,٠٠١
٦٢	٢	٦	١٤	٤٢	١٧	٥٢	١١,٤٥	,٠١
٦٣	٢	٦	١٣	٤١	١٧	٥٣	١١,٢٨	,٠١
٦٤	١	٣	١١	٣٦	١٩	٦١	١٥,٧٩	,٠٠١
٦٥	٢	٧	٤	١٤	٢٣	٧٩	٢٧,٧٠	,٠٠١
٦٦	٢	٧	٢	٧	٢٤	٨٦	٣٤,٧	,٠٠١
٦٧	١	٤	٣	١١	٢٣	٨٥	٣٢,٨٩	,٠٠١
٦٨	١	٣	٧	٢٣	٢٣	٧٤	٢٥,١١	,٠٠١
٦٩	٢	٧	٦	١٩	٢٣	٧٤	٢٤,١١	,٠٠١
٧٠	٢	٧	٧	٢٥	١٩	٦٨	١٦,٤٢	,٠٠١
٧١	٢	٧	٦	٢٠	٢٢	٧٣	٢٢,٤	,٠٠١
٧٢	٢	٧	٢	٧	٢٦	٨٧	٣٨,٤	,٠٠١
٧٣	١	٣	٧	٢٣	٢٢	٧٣	٢٣,٤	,٠٠١
٧٤	٢	٧	٤	١٣	٢٥	٨١	٣١,٥٢	,٠٠١
٧٥	١	٤	٥	١٨	٢٢	٧٩	٢٦,٧٤	,٠٠١
٧٦	٣	٩	٤	١٣	٢٥	٧٨	٢٨,٨٥	,٠٠١
٧٧	١	٤	٥	٢٠	١٩	٧٦	٢١,٥٣	,٠٠١
٧٨	٣	١٢	٧	٢٧	١٦	٦٢	١٠,١٩	,٠١

٧٩	—	—	٦	٢٢	٢١	٧٨	٢٦,-	,٠٠١
٨٠	١	٤	١	٤	٢٣	٩٢	٣٨,٨٨	,٠٠١
٨١	٢	٧	٤	١٣	٢٥	٨١	٣١,٥٢	,٠٠١
٨٢	١	٣	٦	١٩	٢٥	٧٨	٢٩,٩٧	,٠٠١
٨٣	٢	٧	٦	٢٠	٢٢	٧٣	٢٢,٤	,٠٠١
٨٤	٢	٧	٩	٢٩	٢٠	٦٥	١٥,٩٩	,٠٠١
٨٥	٤	١٢	١٤	٤١	١٦	٤٧	٧,٣٢	,٠٥
٨٦	٣	١١	١١	٣٩	١٤	٥٠	٦,٩٥	,٠٥
٨٧	١	٤	٦	٢٥	١٧	٧١	١٦,٧٥	,٠٠١
٨٨	١	٤	٧	٢٨	١٧	٦٨	١٥,٧٤	,٠٠١
٨٩	٤	١٢	٧	٢١	٢٣	٦٨	١٨,٤٧	,٠٠١
٩٠	٢	٧	١١	٣٨	١٦	٥٥	١٠,٣٨	,٠١
٩١	٢	٦	٩	٢٧	٢٢	٦٧	١٨,٧٣	,٠٠١
٩٢	١	٣	٥	١٦	٢٦	٨١	٣٣,٧١	,٠٠١
٩٣	١	٣	٣	١٠	٢٧	٨٧	٤٠,٦٥	,٠٠١
٩٤	١	٤	٣	١١	٢٤	٨٦	٣٤,٩١	,٠٠١
٩٥	١	٣	٥	١٧	٢٤	٨٠	٣٠,٢	,٠٠١
٩٦	—	—	٦	٢١	٢٣	٧٩	٢٩,٣٥	,٠٠١
٩٧	١	٤	٨	٣٠	١٨	٦٧	١٦,٢٢	,٠٠١
٩٨	—	—	١٣	٤٣	١٧	٥٧	١٥,٨	,٠٠١
٩٩	٢	٧	١١	٣٧	١٧	٥٧	١١,٤	,٠١
١٠٠	٢	٦	١٢	٣٥	٢٠	٥٩	١٤,٤٠	,٠٠١
١٠١	١	٣	١٠	٣٢	٢٠	٦٥	١٧,٥٤	,٠٠١
١٠٢	٢	٦	١٣	٣٩	١٨	٥٥	١٢,١٨	,٠١
١٠٣	١	٣	١٤	٤٧	١٥	٥٠	١٢,٢	,٠١
١٠٤	٢	٧	٧	٢٣	٢١	٧٠	١٩,٤	,٠٠١
١٠٥	١	٤	٦	٢٣	١٩	٧٣	١٩,٨٥	,٠٠١
١٠٦	٣	١٢	٤	١٥	١٩	٧٣	١٨,٤٧	,٠٠١
١٠٧	٢	٧	٧	٢٤	٢٠	٦٩	١٧,٨٠	,٠٠١
١٠٨	٣	١٠	٧	٢٣	٢٠	٦٧	١٥,٨	,٠٠١
١٠٩	—	—	١٢	٤٤	١٥	٥٦	١٤,-	,٠٠١

تابع جـــدول رقم (٦)
قواعـــد النحـــو

رقم المهارة	المستوى الدراسى						كا ٢	مستوى الدلالة الاحصائية
	ابتدائى		متوسط		متقدم			
	ت	٪	ت	٪	ت	٪		
١١٠	١	٤	٩	٣٢	١٨	٦٤	١٥,٥٦	,٠٠١
١١١	٢	٦	١١	٣٤	١٩	٥٩	١٣,٥٢	,٠١
١١٢	٣	١٠	٩	٣١	١٧	٥٩	١٠,١٧	,٠١
١١٣	١١	٣٨	١٤	٤٨	٤	١٤	٥,٤٣	,١٠
١١٤	٤	١٤	١٦	٥٧	٨	٢٩	٨,٠٣	,٠٢
١١٥	٢	٦	١٢	٣٨	١٨	٥٦	١٢,٢١	,٠٠١
١١٦	٢	٧	٧	٢٦	١٨	٦٧	١٤,٨٩	,٠٠١
١١٧	٢	٧	٢	٧	٢٣	٨٥	٣٢,٦٧	,٠٠١

مطابع جامعة أم القرى